Colecția *Psihologia copilului & Parenting* este coordonată de Georgeta Pânișoară.

Tinca Crețu este profesor universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității din București. Predă cursurile de Psihologie generală, Fundamentele psihologiei, Psihologia personalității, Psihologia educației și Psihologia vârstelor. Recent a susținut un nou curs, de Psihologia dezvoltării diferențiale umane. Este membră a Asociației Psihologilor din România, a Colegiului Psihologilor din România, a Asociației Naționale a Psihologilor Școlari și face parte din structurile de conducere ale acestor instituții. Este unul dintre coordonatorii volumelor de *Psihologie școlară* elaborate de Catedra de Psihologie a Universității din București, coautoare a mai multor volume de psihologia vârstelor și psihologia educației și autoare a numeroase articole și studii apărute în reviste de specialitate. Dintre lucrările publicate amintim: *Psihologie generală* (2001), *Adolescența și contextul său de dezvoltare* (2001), *Psihologia educației* (2004), *Psihologia copilului* (2005), *Psihologia adolescentului și adultului* (2005).

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37;
P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

CREȚU, TINCA

Psihologia vârstelor/ Tinca Crețu. – Iași: Polirom, 2009
ISBN 978-973-46-1358-8

159.922.6

Printed in ROMANIA

Tinca Crețu

PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

Ediția a III-a revăzută și adăugită

POLIROM
2009

Capitolul I

Definirea psihologiei vârstelor. Dezvoltarea psihică

1. Definirea psihologiei vârstelor

Există în știința psihologică actuală o tendință remarcabilă, și anume aceea de a depăși constatativul, analitismul și descriptivul prin explicativ, integrativ și dinamism evolutiv și prospectiv, psihologia consolidându-și, prin aceasta, locul în cadrul științelor despre om (Piaget, 1972, p. 92) și amplificându-și aportul la dezvoltarea lor. În contextul unei viitoare societăți, pe care mulți autori o califică drept *societate informatizată*, având ca trăsătură dominantă progresul considerabil al calculatoarelor și al roboților de tot felul, dar pe care noi o vedem, mai degrabă, ca o *societate educațională*, psihologia trebuie să contribuie mai mult la perfecționarea omului, la desăvârșirea forțelor lui mentale și fizice. În viitor, în condițiile interacțiunii omului cu o realitate cu totul nouă și complexă, adaptarea la ea, stăpânirea ei vor fi cu necesitate susținute de propria cunoaștere, de capacitatea și competența psihologică a acestuia de a-și analiza atât posibilitățile, cât și situațiile cu care se confruntă, și astfel psihologia va deveni o știință indispensabilă

şi permanent utilizată, la fel ca informatica sau robotica. Fireşte, pentru aceasta, psihologia va trebui să facă progrese cu totul deosebite în aprofundarea cunoaşterii omului, în creşterea preciziei mijloacelor de investigaţie, în amplificarea forţelor sale explicative, interpretative, dar şi preventive şi prospective.

În acest context, psihologia vârstelor va avea un loc distinct, întrucât a putea înţelege şi explica în profunzime o situaţie, un comportament, o atitudine înseamnă să cunoşti mai întâi începuturile (Radu *et al.*, 1991, p. 22).

A.T. Jersild atrăgea atenţia, la fel ca şi alţi autori, că: „Impresiile din copilărie au mare importanţă în modelarea perspectivei noastre de viaţă" (Jersild, 1963, p. 4). Şi tot el remarca faptul că amintirile din copilărie sunt o legătură dintre cele mai preţioase între trecutul nostru şi prezent (1963, p. 5).

Extinzând sensul acestor remarci, putem spune că felul de a fi al cuiva, de a se comporta, a simţi, a gândi, sintetizează, într-o anumită măsură, şi propria istorie.

Psihologia contemporană nu poate face abstracţie, fără riscul de a greşi, de perspectiva evolutivă (Radu *et al.*, 1991, p. 22), aceasta devenind, de fapt, o paragramă în toate tipurile de cercetări, atât fundamental-teoretice, cât şi aplicativ-practice. Câteva discipline psihologice sunt centrate în mod deosebit asupra aspectelor evolutive. Astfel, *zoopsihologia* sau *psihologia animală* studiază evolutiv şi comparativ comportamentul animalelor şi oferă destule date pentru înţelegerea psihismului uman.

Psihologia copilului (Piaget, Inhelder, 1976, p. 3) s-a constituit ca o disciplină preocupată de debutul vieţii psihice umane şi de evoluţia ei până la încheierea ciclului copilăriei.

Psihologia adolescenţei are în atenţie dezvoltarea de după copilărie până în pragul tinereţii (la unii autori incluzându-se

şi tinereţea). Acestor etape ale dezvoltării psihice li s-a acordat atenţie încă de la începuturile dezvoltării ştiinţelor psihologice.

Psihologia adultului ca cercetare sistematică este de dată mai recentă deoarece multe dintre celelalte discipline psihologice cu caracter aplicativ aveau în vedere adultul normal dezvoltat, şi astfel, tot ce se releva ca fiind caracteristic pentru acest ciclu de viaţă era disipat şi implicat în problematica acestora.

Investigaţii mai sistematice s-au făcut asupra bătrâneţii, cerute, pe de o parte, de creşterea longevităţii, iar pe de altă parte, de găsirea unor căi noi de inserţie activă a bătrânilor în viaţa comunităţilor, asigurându-se astfel conservarea sănătăţii, a capacităţilor mentale şi fizice, înfrumuseţarea şi umanizarea etapelor finale ale vieţii. Se poate spune, astfel, că există o *psihologie a bătrâneţii*.

Psihologia genetică este o altă disciplină psihologică centrată pe aspectele evolutive. De şcoala de la Geneva şi de numele lui J. Piaget sunt legate cele mai importante cercetări cu o astfel de orientare. Referindu-se la relaţia dintre psihologia copilului şi psihologia genetică, J. Piaget preciza:

> am putea fi tentaţi să considerăm ca fiind sinonime expresiile „psihologia copilului" şi „psihologia genetică". Totuşi le deosebeşte o nuanţă importantă: dacă psihologia copilului studiază copilul pentru el însuşi, astăzi se tinde, deopotrivă, să se dea denumirea de „psihologie genetică" psihologiei generale (studiul inteligenţei, percepţiilor etc.), dar numai în măsura în care ea caută să explice funcţiile mentale prin modul lor de formare, deci prin dezvoltarea lor la copil; în felul acesta, psihologia copilului este promovată la rangul de „psihologie genetică", adică devine un instrument esenţial de analiză explicativă pentru rezolvarea problemelor psihologiei generale (Piaget, Inhelder, 1976, pp. 4-5).

Un număr mare de lucrări, care au rezultat din efortul de cercetare al centrului de la Geneva, au impus gândirii psihologice contemporane nu numai un impresionant material demonstrativ referitor la constituirea mecanismelor inteligenței, ale percepțiilor și imaginilor mentale, ale funcțiilor simbolice, în general, ci și un mod de a vedea dezvoltarea psihică, de a înțelege interacțiunile și condiționările, organizările și structurările, trecerile de la un stadiu la altul etc. Psihologia genetică (Danse, 1983, p. 15) contribuie în mod hotărâtor la înțelegerea specificului vieții psihice, a devenirii acesteia, a schimbărilor calitative caracteristice fiecărui stadiu.

Cu privire la problemele fundamentale de care se ocupă psihologia vârstelor, autorii unei lucrări relativ recente precizează că acestea pot fi:

> Dezvoltarea fizică, cum ar fi modificarea înălțimii sau a greutății și achiziția deprinderilor motorii; dezvoltarea perceptuală, care vizează modificările vizuale și auditive; dezvoltarea cognitivă, adică schimbările survenite la nivelul gândirii, memoriei și limbajului; dezvoltarea personalității și dezvoltarea socială, cu variații ale imaginii de sine, ale identității de gen și ale relațiilor interpersonale (Atkinson *et al.*, 2002).

În raport cu toate disciplinele psihologice la care ne-am referit mai sus, psihologia vârstelor are o tendință marcantă de integrare care nu înseamnă doar o simplă însumare a datelor obținute de toate celelalte, ci afirmarea *unei viziuni unitare asupra transformărilor vieții psihice de-a lungul întregii existențe.*

În aceste condiții, ea nu mai urmărește doar ceea ce se întâmplă într-un stadiu sau într-un ciclu de dezvoltare, ci tinde să surprindă legăturile profunde, pe de o parte, dintre momentele semnificative ale constituirii funcțiilor și capacităților psihice, iar pe de altă parte, interrelațiile ce se stabilesc între ele în cursul unui anumit stadiu. Se urmărește astfel să se diminueze sau chiar să se elimine segmentarea abordării problemelor dezvoltării psihice (mai greu de evitat de către disciplinele amintite). Urmărind totodată să surprindă o direcție de evoluție, psihologia vârstelor tinde să contureze și tabloul cât mai complet al dezvoltării psihice din fiecare ciclu și stadiu, apropiindu-se astfel cât mai mult de procesele vii, reale, concrete.

În măsura în care psihologia vârstelor va releva ceea ce este caracteristic, distinctiv, relevant pentru un stadiu sau altul al vieții psihice, se va apropia de viziunea psihologiei diferențiale, dar se va deosebi de aceasta prin permanentul echilibru pe care îl va păstra între caracteristicile generale și cele specifice, între tabloul diferențial al stadiilor și ciclurilor de dezvoltare psihică și dezvăluirea legăturilor și intercondiționărilor dintre acestea. Se poate deci considera că psihologia vârstelor realizează o triplă viziune asupra vieții psihice: *genetică* (să urmărească premisele, apariția și dezvoltarea funcțiilor, proceselor și structurilor psihice); *funcțională* (să dezvăluie semnificațiile adaptative ale diverselor dimensiuni ale sistemului psihic); *diferențială* (să surprindă specificul diverselor stadii și multiplele variații din cadrul aceleiași etape).

Sintetizând într-o definiție cele relevate, considerăm că *psihologia vârstelor este acea ramură care studiază condițiile și legile de apariție, evoluție, maturizare și schimbare a vieții psihice a omului de-a lungul întregii sale existențe.*

Rezultă deci că psihologia vârstelor urmărește nu doar să descrie fapte și comportamente, să prezinte tablourile secvențiale ale dezvoltării psihice, ci și să descopere legi și condiții, coordonări și structurări etc. Toate acestea asigură psihologiei vârstelor un loc între științele fundamentale, având sarcini teoretico-metodologice specifice, cum ar fi:

- descifrarea mecanismelor evoluției proceselor și funcțiilor psihice, oferind astfel argumente genetice pentru conceptele și teoriile psihologice;

- descoperirea legilor dezvoltării psihice contribuie la elaborarea sistemului coerent al acestora (Popescu Neveanu, 1980, p. 56);
- dezvăluirea interacțiunilor și interinfluențelor între diversele planuri ale psihicului uman confirmă viziunea structurală și sistemică asupra vieții în toate momentele devenirii ei;
- relevarea ceea ce este caracteristic fiecărui ciclu și stadiu de dezvoltare, psihologia vârstelor oferind un tablou diferențial al dezvoltării psihice normale, necesar altor ramuri ale psihologiei;
- datele recente de care dispune psihologia vârstelor cu privire la începuturile vieții psihice (premisele prenatale ale acestora) permit aprofundarea înțelegerii relației dintre ereditar și dobândit în devenirea ființei umane;
- descoperirea de noi fapte și elaborarea unor concepte corespunzătoare și chiar a noi teorii, precum și înlăturarea altora care nu mai corespund. Formularea teoriilor este o parte esențială a oricărei întreprinderi științifice. Rolul acestora este de a organiza datele obținute deja prin cercetări și de a orienta căutarea noilor informații (Schaffer, 2005, p. 17).

Totodată, psihologia vârstelor poate fi considerată printre disciplinele fundamentale cu largi implicații practice în educație, profesionalizare și perfecționare profesională, psihoterapie etc.

2. Dezvoltarea psihică

2.1. Factorii fundamentali determinativi

Dezvoltarea psihică este un concept fundamental pentru psihologia vârstelor pentru că de conținutul și valoarea lui explicativă și interpretativă depinde abordarea tuturor celorlalte probleme. Psihologia contemporană consideră că viața psihică, așa cum se prezintă, la omul adult, este rezultatul unui lung proces de dezvoltare care este multideterminat și multicondiționat.

Între factorii și condițiile care intervin, trei sunt considerați fundamentali, în sensul că lipsa lor ar face imposibilă sau ar compromite dezvoltarea psihică.

Primul dintre aceștia este ereditatea, definită ca proprietate a organismelor vii de a transmite urmașilor caracteristicile pe care le-a dobândit de-a lungul filogenezei.

Mecanismul acestei transmiteri este codul genetic: ADN-ul, împreună cu ARN-ul mesager, deci cel ce transmite informația genetică la acei constituenți din citoplasmă care fabrică proteinele și cu ARN-ul de transfer alcătuiesc un complicat mecanism de dezvoltare biologică a ființei umane, de transmitere de la generațiile anterioare la cele noi a unui întreg ansamblu de particularități structurale și funcționale (Maximilian, 1982, p. 175). Fiecare specie are un anumit număr de gene caracteristic pentru ea. Specia umană are, după ultimele cercetări, 30.000-40.000 de gene care asigură transmiterea ereditară a particularităților structurale și funcționale caracteristice ei (Schaffer, 2005, p. 41). Prin realizarea până la capăt a Proiectului Genomului Uman, care implică o angajare internațională, se va cunoaște locația tuturor genelor și se va putea interveni, încă înainte de naștere, pentru a înlocui genele deficitare și a asigura dezvoltarea normală a fătului (Schaffer, 2005, p. 42). Se vor

transmite astfel: a) caracteristici structurale și funcționale general umane proprii tuturor indivizilor acestei specii; b) unele caracteristici biologice care reprezintă variații față de cele generale și sunt proprii unor grupuri umane (cum sunt cele de rasă); c) variații caracteristice legăturilor familiale; d) în fine, diferențieri genetice rezultate din combinarea aleatorie a genelor în timpul zămislirii oului. Adică, deși există un cod genetic propriu tuturor oamenilor, se produce totuși o dezvoltare foarte variată a lor datorită numărului incredibil de mare al combinațiilor posibile între genele celor 23 de cromozomi primiți de la tată și 23 de la mamă. De aceea, cercetătorii vorbesc despre o adevărată loterie genetică, ce asigură cele mai multe diferențieri între indivizi.

Totodată, programul genetic este cel ce controlează inclusiv formarea în timp a componentelor organice și funcționale (așa cum ar fi momentul intrării în funcție a unor glande sau al începutului mersului și vorbitului).

Există chiar așa-numitele *perioade sensibile* care asigură cele mai bune condiții de declanșare a unor funcții sau de achiziționare a unor comportamente și abilități psihice. Ele se caracterizează prin receptivitate, reactivitate și sensibilități crescute la anumite categorii de stimulări externe sau interne și formarea ușoară, relativ rapidă și de nivel optim a diverselor componente ale psihismului uman.

„În prezent, psihologii sunt de acord că atât ereditatea, cât și mediul influențează dezvoltarea, dar, mai mult decât atât, că interacțiunea dintre aceste două categorii de factori determină de fapt dezvoltarea." (Atkinson *et al.*, 2002, p. 82)

La toate acestea pot să se adauge variații rezultate din interacțiunea dintre acest echipament ereditar și influențele mediului intrauterin (Osterrieth, 1976, p. 14).

Prin urmare, o nouă ființă poate prezenta următoarele feluri de însușiri transmise ereditar: o anumită structură corporală

cu diversitatea de organe interne, cu funcțiile lor specifice, particularități staturale și ponderale, conformația feței, culoarea ochilor și părului, caracteristici ale compoziției chimice a sângelui, particularități ale metabolismului, ale sistemului hormonal, iar de interes pentru psihologie, particularități funcționale și structurale ale sistemului nervos și ale analizatorilor. Ansamblul însușirilor transmise ereditar alcătuiesc *genotipul*, iar din interacțiunea acestuia cu mediul rezultă *fenotipul*. Biologia contemporană a demonstrat temeinic *ereditatea biologică* a ființei umane.

S-a pus întrebarea dacă putem vorbi despre o *ereditate psihologică*. În acest sens au fost inițiate cercetări speciale care au confruntat date privind:

a) particularitățile părinților și copiilor;
b) particularitățile diferitelor generații;
c) specificul dezvoltării la cei care s-au născut cu deficiențe ereditare;
d) asemănările și deosebirile dintre gemenii monozigoți și dizigoți care s-au dezvoltat în același mediu sau în medii diferite;
e) stabilirea de asemănări și deosebiri între frați și surori din familii obișnuite;
f) studiul familiilor celebre, așa cum a fost familia Bach.

Desfășurate de-a lungul timpului, acest gen de cercetări a generat poziții diferite în ceea ce privește rolul acordat eredității pentru viață psihică umană. Ele au pendulat între concepția transmiterii ereditare a însușirilor și structurilor psihice și cea a negării vreunui rol al eredității în geneza psihicului uman.

Achiziționarea deprinderilor motorii specifice primului an de viață nu depinde de exercițiu, ci de desfășurarea programului ereditar (Atkinson *et al.*, 2002, p. 83).

De exemplu, toate ființele umane au o înzestrare genetică pentru limbaj, dar aceasta va intra în funcție numai la un moment dat, când se va ajunge la o anumită dezvoltare neurologică (Atkinson *et al.*, 2002, p. 85).

Psihologia contemporană, generalizând propriile cercetări și sprijinindu-se pe datele biologiei moderne, a cucerit o poziție avansată în ceea ce privește rolul eredității pentru dezvoltarea psihică. În primul rând s-a eliminat tendința de a considera contribuția eredității în sine, izolată de interacțiunea cu ceilalți factori, concepție aparținând gândirii biologice actuale. În acest sens, B. Inhelder și colaboratorii săi subliniază: „...biologia modernă nu mai acceptă granițe absolute între mecanismele genetice și cele fenotipice, ci admite o anumită interacțiune între ele" (1977, p. 18).

Apoi, așa cum bine subliniază R. Zazzo, este mai corect să se vorbească nu despre o „ereditate psihologică", pe care în momentul de față, la nivelul actual de dezvoltare a mijloacelor de investigație, este foarte puțin posibil să se demonstreze, ci despre *rolul eredității în activitatea psihică* (Zazzo, 1960, p. 709) sau de *premisele ereditare* pentru viața psihică.

Apoi, chiar aceste premise ereditare au o raportare variabilă la procesul de construcție psihică, în sensul că aportul lor diferă în funcție de:

a) natura proceselor psihice (cele relativ comune cu cele ale animalelor au o mai mare implicare a ereditarului); după gradul de complexitate (percepțiile spontane sunt mai legate de mecanismele înnăscute);
b) etapele mai timpurii ale ontogenezei se caracterizează prin participarea mai mare a mecanismelor ereditare;
c) specificul unor componente psihice care au o puternică bază nativă, așa cum sunt aptitudinile;

d) derularea cu un ritm mai crescut a programului de maturizare biologică în anumite etape de viață.

Însăși zestrea ereditară nu este statică, ci se află în plină funcționare. Fiind la început doar o potențialitate cu virtualități funcționale polivalente, direcția și calitatea dezvoltării sale vor depinde de interacțiunea cu ceilalți factori; în lipsa acestora, disponibilul nativ se poate pierde.

În fine, ereditatea este considerată un factor necesar, dar nu și suficient pentru dezvoltarea psihică umană. Cazul copiilor crescuți de animale a întărit această apreciere. Trebuie subliniat că, așa cum spunea Osterrieth (1976, p. 13), disponibilitățile copiilor depind de cerințele sociale și modelele educaționale. Însuși procesul realizării programului ereditar și al maturizării funcționale este influențat de calitatea și cantitatea relațiilor cu ambianța. Tot Osterrieth subliniază că:

> Transferul ereditar nu privește, probabil, caracteristicile psihologice „preconstituite" și bine circumscrise, așa cum se crede adesea cu oarecare naivitate, ci mai curând elementele de sensibilitate și de reactivitate care se combină și interacționează pentru a da naștere la caracteristici comportamentale determinate.

Pentru această construcție se parcurge un drum lung și de aceea specia umană are cea mai lungă copilărie (Erikson, 1982, p. 5). De asemenea, se precizează că:

> Dintre toate mamiferele, ființele umane se caracterizează, imediat după naștere, printr-un înalt grad de imaturitate, necesitând un lung proces de învățare, dezvoltare și interacțiuni cu ceilalți înainte de dobândirea independenței (Atkinson *et al.*, 2002, p. 81).

Prin urmare, zestrea ereditară a omului este polivalentă şi larg nedeterminată, iar aceasta explică plasticitatea şi adaptabilitatea sa extraordinară. Calităţile structurale şi funcţionale atinse la un moment dat determină gradul de receptivitate la influenţele mediului şi educaţiei (Wallon, 1975, p. 191), de aceea nu se poate trece peste fazele de maturizare biologică şi nu pot fi considerate nelimitate disponibilităţile funcţionale ale creierului.

În aceste condiţii se poate pune în discuţie calitatea de premisă pe care i-o atribuie unii eredităţii. Noi credem că este atât premisă, cât şi condiţie de bază, componentă indispensabilă a întregului proces de dezvoltare, ea însăşi dezvoltându-se, amplificându-şi şi diferenţiindu-şi funcţionalitatea pe parcurs. Polivalenţa şi larga nedeterminare (Osterrieth, 1976, p. 22) pare a fi caracteristice eredităţii umane şi abia prin acestea devin posibile construcţiile psihocomportamentale complexe ce apar de-a lungul vieţii.

Cel de-al doilea factor fundamental al dezvoltării psihice este mediul, *definit adesea ca totalitate a influenţelor naturale şi sociale, fizice şi spirituale, directe şi indirecte, organizate şi neorganizate, voluntare şi involuntare care constituie „cadrul în care se naşte, trăieşte şi se dezvoltă"* (P. Golu, 1985, p. 72) fiinţa umană pentru întreaga sa viaţă.

Sunt numeroase cercetările care demonstrează valoarea acestui factor, şi anume:

a) studiul comportamentului copiilor crescuţi de animale;
b) urmărirea corelaţiei dintre nivelul inteligenţei copiilor şi calitatea mediului familial sau a celui instituţionalizat (un mediu bogat în stimulări intelectuale ridică potenţialul mental şi realizează multe compensări);
c) analiza comparativă între gemenii monozigoţi crescuţi de familii cu condiţii socioculturale diferite (cercetări deosebite în acest sens au făcut Galton, Thorndike, Gesell, Newman, Freeman, iar la noi, Gh. Oancea-Ursu);
d) cercetări asupra evoluţiei numărului de personalităţi cu activitate ştiinţifică remarcabilă în corelaţie cu avansul social-economic şi cultural al comunităţii umane (cercetările lui Cattell asupra unor state americane de la începutul secolului XX şi apoi după 30 de ani);
e) investigarea în detaliu a unor particularităţi ale personalităţii şi specificul mediului familial.

Mediul este cel care susţine şi creează ocazii de manifestare a particularităţilor psihocomportamentale.

Osterrieth (1976, p. 17) arată că numeroase particularităţi psihice se dezvoltă numai dacă sunt susţinute şi solicitate de societate.

Influenţele mediului, care sunt extrem de variate, se răsfrâng asupra tuturor dimensiunilor fiinţei umane. Condiţiile geografice, climatice, cu deosebire, influenţează metabolismul şi alte aspecte funcţionale ale organismului. Regimul alimentar are importanţă pentru dezvoltarea fizică generală, pentru activitatea cerebrală şi, în ultimă instanţă, asupra vieţii psihice. Dar mai importante pentru viaţa psihică sunt componentele socioculturale ale mediului. Modul de viaţă al unei colectivităţi, profesiile practicate, tradiţiile, obiceiurile, sistemul de valori promovat, libertăţile şi interdicţiile, calitatea instituţiilor şi a oamenilor, toate acestea vor avea o importanţă majoră în structurarea personalităţii cuiva. Considerând mai analitic categoriile de influenţe exercitate de mediu (Golu, P., 1985, p. 73), se pot distinge următoarele tipuri:

a) ale *mediului natural*;
b) *socioeconomice*, ce vizează condiţiile materiale de existenţă;

c) *socioprofesionale*, reprezentate de statutele și rolurile profesionale;
d) *socioculturale*, adică mijloacele de instruire, educare, acces la cultură;
e) *socioafective*, constând în frecvența și natura contactelor cu cei din jur, cu atmosfera și climatul socioafectiv, care generează și întrețin trăiri emoționale de o anumită calitate, formează atitudini și reglaje corespunzătoare (Cosmovici, 1972, p. 17).

Aceste tipuri de influențe se exercită nuanțat ca frecvență și conținut în mediile pe care le traversează simultan și succesiv fiecare ființă umană de-a lungul vieții sale. Primul mediu care își exercită rolul formativ deosebit de important pentru întreaga viață este cel familial. Pentru cei mai mulți copii, primii trei ani se desfășoară în cadrul familiei aproape în exclusivitate, iar influențele acesteia se exercită încă din primele ore de viață. Pentru alți copii se adaugă, în intervalul de la 1 la 3 ani, mediul creșei și apoi, pentru foarte mulți, cel al grădiniței, până la 6-7 ani, urmând cel școlar de toate gradele, cel profesional, rezidențial, cel al comunității rurale, urbane, zonale, naționale, continentale etc.

Cercetările au arătat că sunt diferențe între copiii care învață în mediul rural față de cei care învață în mediul urban sau între cei ce provin din familii cu un nivel socioeconomic și cultural scăzut față de cei ce aparțin mediilor favorizate sau între cei ce își desfășoară viața în zone izolate (în munți, pe șlepuri etc.) sau sunt supuși unei schimbări bruște de mediu, ca în cazul emigranților, față de cei ce au relații bogate și consistente cu societatea (Ausubel, Robinson, 1981, p. 316). O serie de studii efectuate în Franța au arătat diferențe chiar și între elevii din școlile centrale față de cei din zonele

periferice ale Parisului, sau din zonele agricole față de cele industriale etc. (Salvat, 1972, p. 11).

O teorie mai nouă a „dezvoltării în context" sau a „ecologiei dezvoltării" l-a stimulat pe psihologul american Urie Bronfenbrenner să abordeze în 1979 influențele de mediu, să le deosebească după caracterul direct sau indirect al exercitării lor și semnificația pentru dezvoltarea copiilor. El a ajuns la concluzia că mediul de dezvoltare a ființei umane cuprinde, în fapt, patru sisteme concentrice de influențe ce trebuie totdeauna luate în considerare dacă vrem să înțelegem și să explicăm mai în profunzime schimbările și transformările ce se produc în cursul dezvoltării. Primul dintre ele a fost numit *microsistem* și reprezintă influențele cotidiene cele mai directe și mai frecvente ce se exercită asupra copilului din partea mediului familial, școlar, al grupului de joacă, al bisericii, al unor instituții cu funcții educative complementare, care îi includ direct pe copii.

Acestea au fost cel mai mult cercetate până acum.

Al doilea nivel a fost numit *mezosistem* și implică legăturile care se stabilesc între mediile din primul nivel, iar urmările se exercită direct asupra copiilor. De exemplu, dacă legăturile dintre familie și școală funcționează bine, ele vor avea efecte benefice asupra copilului, adică se va asigura o coerență a așteptărilor, cerințelor, modelelor adresate copiilor etc.

Al treilea nivel este cel al *exosistemului* și se referă la interacțiuni între factorii sociali și nu are legături directe cu copilul. De exemplu, serviciul părinților poate influența concepția educativă a acestora sau stilul de îngrijire a copilului lor.

În fine, ultimul nivel, numit *macrosistemul*, exercită influențe indirecte asupra copilului prin specificul instituțiilor sociale, al sistemului general de valori, al politicilor educaționale, al organizării sociale generale care influențează mezosistemul și

exosistemul, iar acestea, la rândul lor, își vor nuanța influențele asupra copilului.

Cu privire la valoarea acestui model propus de Bronfenbrenner, Ann Birch considera că valoarea lui „constă în aceea că ne arată importanța identificării tuturor acestor sisteme, precum și raporturile dintre ele când conceptualizăm și elaborăm investigații psihologice" (2002, p. 18). Dar alți cercetători, precum Thomas (1992, *apud* Birch, Hayward, 2000, p. 19), susțin că teoria și modelul acestuia nu conduc la ipoteze foarte precise și verificabile, însă reprezintă un cadru foarte important pentru înțelegerea fenomenelor de dezvoltare psihică umană.

Cercetătorii au aprofundat studiul interacțiunilor copiilor și adolescenților cu mediul lor de dezvoltare și au propus să se răspundă la întrebarea cum se explică faptul că doi frați care trăiesc în familia lor, gemeni fiind, ajung să aibă particularități psihice diferite. S-a constatat că familia este un mediu relativ diferit pentru fiecare dintre ei, astfel încât s-a elaborat un nou concept, care reflecta această realitate : *nișa de dezvoltare*, definit ca totalitatea elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă dată (Iacob, 1998, p. 96). Fiecare nișă de dezvoltare pe care o asigură un mediu sau altul pentru dezvoltarea celor care se află în relație cu ea poate fi analizată după următorii parametri caracteristici :

- *Obiecte și locuri accesibile copilului la diferite vârste.*
  De exemplu, în mediul familial, copiii sunt liberi să circule într-o anumită zonă a locuinței, dar nu li se permite să se joace în biroul tatălui ; au la dispoziție curtea casei, dar nu și spațiul vreunui atelier auto etc. Accesibilitatea și restricțiile de folosire a unor obiecte se modifică odată cu creșterea copiilor și sporirea competențelor lor.

- *Răspunsurile și reacțiile anturajului la ceea ce spune și face copilul.* Când copilul se joacă liniștit, părinții îl aprobă și îl laudă, iar când este zgomotos, îl invită să se liniștească sau chiar îl pedepsesc.
- *Cerințele adulților privind gradul de manifestare a competențelor și nivelul performanțelor* care, de asemenea, se pot diferenția în raport cu vârsta copiilor și cu particularitățile personalității lor. Față de copiii energici și dotați, părinții pot avea pretenții înalte formulate direct, iar față de cei timizi tonul este blând și încurajările sunt permanente.
  Cu privire la acest aspect, H.R. Schaffer (2005, p. 48) subliniază că la toate vârstele se poate dferenția o nișă de dezvoltare caracteristică.
- *Activități impuse, propuse sau îngăduite copilului.* Sunt familii în care domină impunerea de către părinți a ceea ce trebuie să facă obligatoriu copilul, acesta neavând nici un fel de libertate de alegere. Alți părinți, dorind să dirijeze dezvoltarea copiilor lor, le fac propuneri și așteaptă acceptarea din partea lor, iar refuzul acestor propuneri nu sunt însoțite de blamare sau chiar de pedeapsă. Preferabil este ca părinții să facă propuneri privind activitățile ce pot fi desfășurate și să lase libertatea alegerilor, dar să și îngăduie inițiative ale copiilor, pe care însă să le discute împreună cu aceștia și să facă alegerile cele mai bune. Alții pot fi doar îngăduitori cu ceea ce inițiază copiii, dar aceasta nu oferă și garanția alegerilor potrivite.

După acești parametri pot fi analizate nișele de dezvoltare oferite de toate celelalte medii, iar pe de altă parte, pot fi descoperite diferențele și concordanțele cu particularitățile psihice ale copiilor și cu modul lor de raportare la mediu.

În relațiile cu orice mediu, copilul, adolescentul nu sunt doar factori pasivi care suportă doar influențele, ci, încă de la o vârstă foarte fragedă, aceștia se manifestă activ atât în felul în care recepționează ceea ce vine din afară, cât și în provocarea unor împrejurări de viață care li se potrivesc. Studiind maniera de relaționări cu ambianța cercetării, am descoperit trei feluri de interacțiuni: reactivă, evocativă și proactivă.

a) *interacțiunea reactivă* se referă la faptul că, în funcție de particularitățile sale, copilul reacționează diferit la influențele mediului. Astfel, un copil anxios va reacționa intens la severitatea părinților, în timp ce altul mai calm nu va fi atât de tulburat de exigențele acestora. Sau un copil extrovertit va fi foarte atent la oamenii din jur, la ce spun și fac ei, în timp ce un introvertit aproape că nu-i va observa;
b) *interacțiunea evocativă* se referă la faptul că însușirile personalității copiilor provoacă anumite răspunsuri din partea celor din jur: de exemplu, un copil care atunci când este luat în brațe se zbate și vrea să fie lăsat jos îl face pe adult să evite în momentul următor o asemenea acțiune. La fel, persoanele binevoitoare determină atitudini binevoitoare din partea celorlalți;
c) *interacțiunea proactivă* exprimă un grad și mai ridicat de implicare activă în relația cu mediul și se referă la faptul că, pe măsură ce copiii cresc, ei își multiplică legăturile cu mediile extrafamiliale și *vor selecta* acele situații și acele persoane cu care vor colabora și care se vor potrivi cel mai bine cu personalitatea lor. Prin aceasta vor contribui ei înșiși la dezvoltarea personalității lor, la consolidarea însușirilor acesteia.

De-a lungul dezvoltării, ponderea celor trei tipuri de interacțiuni se schimbă. În copilăria timpurie domină interacțiunile

reactivă și evocativă și, pe măsura creșterii independenței copilului, se manifestă frecvent interacțiunile proactive, dar rămân importante și celelalte două, aspect care se păstrează pe parcursul întregii vieți. Se precizează că:

> Dezvoltarea nu se oprește în momentul în care persoana a ajuns la maturitatea fizică, ci este continuă, se desfășoară pe tot parcursul vieții și, tocmai de aceea, psihologii care se ocupă cu studierea dezvoltării umane au ca obiectiv descrierea și analiza legilor acesteia de-a lungul întregii vieți (Atkinson *et al.*, 2002, p. 81).

De asemenea, Riegel, în 1973, a atras atenția asupra faptului că dezvoltarea psihică presupune o mare varietate de transformări care se produc atât în stadiul adult, cât și în ciclul terminal. La rândul său, Santrock, în 2002, considera că aceste transformări încep încă din momentul concepției unei noi ființe, putând fi și creșteri, dar și scăderi (*apud* Bonchiș, 2004, p. 22).

Însă influențele exercitate de diversele medii traversate de fiecare nu sunt numai favorabile, numai pozitive. Nici unul dintre mediile enumerate mai sus nu este total pozitiv sau total negativ. Ceea ce însă ne îndreptățește să le numim pe unele pozitive și pe altele negative este dominanța influențelor de un fel sau altul. În acest sens putem vorbi de un mediu familial pozitiv sau negativ, de prietenii bune sau rele etc. Totodată, între toate aceste medii pot exista interferențe variate. Favorabilă pentru dezvoltarea psihică este relația de complementaritate dintre ele. Acționând singur, nici un mediu nu poate satisface toate necesitățile de adaptare și dezvoltare ale ființei umane. Cele mai frecvente complementarități sunt între mediul familial și cel școlar sau între cel familial și cel profesional. Pot exista și discordanțe între influențele exercitate de diferitele medii și, din păcate, acestea sunt destul de frecvente și creează ambiguități și perturbări ale structurării personalității.

Este posibil să domine influențe ale unui mediu nefavorabil și să apară grave fenomene de inadaptare socială, diminuându-se sau chiar anihilându-se toate celelalte influențe.

Sintetizând rolul mediului în dezvoltarea psihică, trebuie să reținem următoarele: a) este primul mare *transformator* care acționează asupra fondului ereditar și dă astfel conținut uman vieții psihice, pune în acțiune disponibilul funcțional cerebral; b) este factor de *socializare*, punând la dispoziția ființei umane o gamă largă de modele de acțiune și comunicare; c) îndeplinește o funcție de *enculturare*, întrucât participă la formarea acelor capacități psihice care permit accesul la cultura materială și spirituală a societății; d) dă semnificație comportamentelor individului și le stimulează să acceadă la o dezvoltare de tip uman; e) generează valori și criterii care contribuie la formarea dimensiunilor orientative fundamentale ale personalității; f) oferă cadrul de manifestare și stimulare a celei mai valoroase și semnificative manifestări a ființei umane, adică împlinirea prin creativitate. Dar, deși mediul este un factor fundamental al dezvoltării psihice, nu garantează prin sine această dezvoltare. El poate fi adesea generator de devianțe, involuții și chiar boli psihice. Iată de ce optima dezvoltare psihică implică cu necesitate cel de-al treilea factor, și anume *educația*, care este factorul determinant, hotărâtor.

Într-o accepțiune cuprinzătoare, *educația poate fi definită drept ansamblul de acțiuni și activități care integrează subiectul ca factor activ și care se desfășoară sistematic, unitar, organizat, având un conținut cu necesitate definit de societate, uzând de metode, procedee și mijloace adecvate și fiind condusă de factori competenți, special calificați.*

Prin urmare, acțiunile educative nu se exercită ca niște simple influențe mai mult sau mai puțin întâmplătoare, adăugate din afara subiectului, ci ele au un loc central în dezvoltarea psihică, fiind special proiectate și desfășurate și reprezentând garantul unei anumite construcții psihice. Educația transmite „imagini și idei, cunoștințe și structuri de gândire, valori morale și estetice, norme și principii de comportament, modele atitudinale, tipare acționale și relații interumane" (Golu, P., 1985, p. 85) și formează astfel capacități cognitive afective și volitive și structuri de personalitate.

Exercitându-se un timp îndelungat în viața fiecăruia, poate îndeplini o funcție formativă de anvergură, orientată după idealul social și modulată după particularitățile fiecăruia, tinzând să dezvolte la maximum disponibilul ereditar și participând în mod esențial la construcția unei personalități originale. În măsura în care se bazează pe științele despre om, ea devine un demers științific de construcție umană, realizând, direcționând și controlând sistematic cursul dezvoltării. Concluzionând asupra contribuției educației, trebuie să reținem următoarele roluri îndeplinite de ea: a) dă conținut vieții psihice; b) formează mecanismele superioare ale acesteia; c) dezvoltă optim toate disponibilitățile ereditare și construiește dimensiunile personalității; d) preia și direcționează convergent cu scopurile ei influențele mediului; e) într-o anumită măsură chiar accelerează dezvoltarea psihică. De aceea, educația este considerată factorul optim determinant al dezvoltării psihice, ea alegând „perspectiva ce urmează a fi propusă și insuflată dezvoltării" (Zlate, 1988, p. 177).

Ca să-și joace aceste roluri, ea trebuie să fie corect gândită, proiectată și realizată și să concorde în același timp cu așteptările și aspirațiile celor educați și cu necesitățile sociale. Dacă rămâne în urmă atât față de imperativele sociale, cât și față de legitățile vieții psihice și necesitățile subiectului, riscă să se transforme în factor coercitiv, să-și diminueze rolul, să-și creeze adversitate, să fie respinsă și chiar să-și anuleze

orice aport formativ. În aceste condiții, rezultă că rolul ei determinant este legat de calitatea ei și de interacțiunile cu ceilalți doi factori. Forța educației este o „funcție de măsura în care ea «știe» și «reușește» să asocieze la propriul efort terenul «antrenat» al eredității organismului uman și condițiile facilitante ale mediului social" (Golu, P., 1985, p. 87).

Dar intervenția celor trei factori la care ne-am referit nu se produce ca o simplă întâlnire mai mult sau mai puțin exterioară vieții psihice însăși, ci relația lor este de interacțiune largă, variată și continuă în cadrul activității reale desfășurate de subiect, și chiar mai mult, în *contextul învățării*, considerată în accepțiunea sa cea mai largă ca „însușirea de către organism a unor răspunsuri la agenți pentru care nu deține posibilități ereditare" (Tucicov-Bogdan, 1973, p. 75).

Asimilarea influențelor de mediu și educație și antrenarea adecvată a posibilităților ereditare sunt strâns legate de calitățile învățării, adică ale componentelor și desfășurării ei, cu alte cuvinte de motivația ei, de capacitatea de proiectare a scopurilor, de mijloacele intelectuale și de organizarea și desfășurarea lor în direcția atingerii finalității. Prin urmare, așa cum pe drept cuvânt se subliniază, educația nu devine nemijlocit dezvoltare psihică, ci activitatea copilului este „lăcașul intim al dezvoltării" (Golu, P., 1985, p. 90).

Motivația este una dintre cele mai importante componente ale învățării și implicit ale dezvoltării psihice pentru că ea orientează subiectul, îl face receptiv la influențele mediului și educației, susține energetic legătura cu ele și facilitează asimilarea și transformarea lor în componente psihice. Ea este baza energetică, pulsională a oricărei manifestări a ființei umane, a relației acesteia cu ambianța, dar și a activităților ei creatoare, transformatoare. Fără activizarea motivațională, nimic nu este asimilat autentic, ci numai simplu alăturat,

putându-se pierde foarte repede și având o influență circumstanțială și minoră, fără să ducă la dezvoltarea propriu-zisă. Una dintre disciplinele psihologice, cea a educației este preocupată de descifrarea în profunzime a acestor interacțiuni pentru a se realiza cu adevărat rolul formativ fundamental al acestor factori.

Educația își va atinge scopurile numai în măsura în care: a) va găsi căi de activare a structurilor motivaționale deja existente; b) va dezvolta alte structuri motivaționale cu o bază din ce în ce mai înaltă; c) va organiza astfel activitatea de învățare încât să transforme obiectivele formative prefigurate de educație în țeluri proprii subiectului; d) va solicita cunoștințele și modalitățile de operare deja dobândite ca operatori pentru noi achiziții; e) va asigura avansul acțiunilor mentale și practice.

În felul acesta, educația generează distanțe și contradicții între ceea ce copilul a dobândit și stăpânește bine și ceea ce i se oferă spre asimilare și-i este, totodată, accesibil în raport cu nivelul său de dezvoltare psihică deja atins. Deosebirile, decalajele optime pe care educația le creează astfel mereu stimulează motivația și asigură dezvoltarea psihică autentică.

În comparație cu mediul, educația acționează gradat, fundamentat științific, și totodată asigură strategii de depășire confortabilă a acestor decalaje, trăindu-se totul ca succes și satisfacție și cultivându-se astfel plăcerea și dorința de a le înfrunta și birui. Prin urmare, și din acest punct de vedere, educația deține un rol hotărâtor în procesul extrem de complex al devenirii ființei umane.

Am analizat pe rând rolul fiecăruia dintre factorii fundamentali, însă trebuie să înțelegem că numai relația lor optimă asigură dezvoltarea deplină a ființei umane. Acest optimism implică cel puțin trei condiții de bază:

a) să existe o concordanță în timp între programul ereditar de creștere și maturizare și momentul intervenției factorilor de mediu și educație. Numai în aceste condiții se asigură o receptivitate sporită și o asimilare crescută a anumitor stimuli din mediu, iar acțiunea celor din urmă valorifică deplin disponibilitățile ereditare ale ființei umane. Dacă influențele de mediu și educație se exercită prea devreme, rezultatele sunt modeste, efortul educatorului este mare, iar cunoștințele sau modurile de acțiune care sunt totuși achiziționate de către copil sunt limitate și au la bază mecanisme asemănătoare dresajului. Când influențele formative intervin prea târziu, există riscul pierderii pentru totdeauna a disponibilităților unei perioade sau a unui stadiu. De exemplu, cercetările au arătat că preșcolaritatea este o perioadă favorabilă formării unor abilități de bază pentru muzică, pictură, coregrafie, sport, limbi moderne, unele capacități de gândire, comunicare verbală și nu trebuie pierdută. De asemenea, primii ani de viață reprezintă o perioadă sensibilă, necesară formării atașamentului față de mamă (Atkinson *et al.*, 2002, p. 87);

b) interacțiunea optimă a factorilor fundamentali presupune, în afara corespondenței în timp a acțiunii lor, și o concordanță sub raport cantitativ și calitativ a influențelor mediului și educației cu potențialul ereditar dintr-un anumit stadiu. Prin urmare, atât în familie, cât și la grădiniță sau la școală, activitățile și influențele bogate, variate și interesante, potrivite prin conținut, precum și modul de desfășurare a posibilităților copilului vor asigura dezvoltarea bună a acestuia. Dimpotrivă, când influențele de mediu sunt inferioare, când copiii sunt insuficient antrenați în activități cu potențial formativ, când se comunică puțin cu ei, au puține surse de informare, nu sunt stimulați de adulții din jur etc., dezvoltarea lor va fi marcată de limite serioase. În acest caz *subsolicitarea* face să se piardă o parte însemnată a potențialului ereditar al unei perioade, al unui stadiu. Există și riscul suprasolicitării, al depășirii prin conținutul și volumul activităților a capacităților copiilor. În aceste condiții, se pot obține, pe moment, rezultate spectaculoase, dar vor urma și efecte negative, adică oboseală prematură, indiferență, evitare, respingerea oricăror solicitări de același fel;

c) corespondența cantitativă și calitativă a influențelor și activităților mediului și educației cu potențialul ereditar este cu adevărat favorabilă dezvoltării psihice a copilului dacă se raportează atât la posibilitățile sale prezente, cât și la cele viitoare, mai precis la ceea ce L.S. Vîgotski numea „zona proximei dezvoltări”. El avea în vedere acea dezvoltare potențială „care poate fi estimată pe baza a ceea ce copilul este capabil să facă cu ajutorul unui adult la un moment dat și va realiza singur mai târziu” (Doron, Parot, 1999, p. 827).

Noi am considerat că această interacțiune optimă a factorilor fundamentali ai dezvoltării psihice este una dintre cele mai importante legi generale care generează acest vast proces (Crețu, 1994, p. 26).

Împreună cu factorii fundamentali acționează mulți alții iar pe unii dintre aceștia îi punem numai *complementar*.

Prin intervenția lor, ei nuanțează și individualizează complexul proces al dezvoltării psihice, marchează drumul de viață al fiecăruia. În această categorie includem: *evenimentele de viață*, emergența însăși a vieții psihice, autodeterminarea de care este capabilă ființa umană la un moment dat.

M. Debesse (1970, pp. 94-95) s-a ocupat de evenimentele de viață, pe care le-a caracterizat astfel: apar întâmplător, pot implica atât factori materiali, cât și umani, pozitivi sau negativi,

pot avea o semnificaţie deosebită pentru unii, iar pentru alţii pot trece neobservate, sunt trăite foarte intens de cei dintâi.

Efectele lor pot fi atât pozitive, ducând la investirea tuturor resurselor sufleteşti într-o direcţie bună cu rezultate remarcabile, cât şi negative, cum ar fi dezorientarea, blocajul, refuzul, deviaţia comportamentală etc.

Emergenţa psihică rezidă în faptul că structurile psihocomportamentale care sunt active, vii, dinamice, autoreglabile şi autostructurabile pot duce, ele însele, la noi efete de dezvoltare (Reuchlin, 2005, pp. 18-19).

Aceasta explică faptul că unii copii şi tineri care provin din familii modeste şi au condiţii mai puţin favorabile ajung persoane talentate, cu rezultate remarcabile în anumite domenii, fără ca în familia lor şi în generaţiile anterioare să fie altcineva cu caracteristici asemănătoare. Tot emergenţa explică faptul că unii preşcolari chiar ajung la ceea ce cercetările actuale numesc metacogniţie, reuşind spontan să-şi cunoască unele capacităţi şi să şi le regleze în funcţie de situaţie (Roth-Szamosközi, 1998, p. 69).

Autodeterminarea este acel factor al dezvoltării psihice umane care se manifestă pe deplin atunci când se dezvoltă structurile autoreglatoare ale personalităţii. Ea se exprimă în selecţia interacţiunilor cu ambianţa, căutarea conştientă şi voluntară a noi surse de cunoaştere, iniţierea şi experimentarea unor activităţi, proiectarea şi realizarea unor schimbări ale însuşirilor şi structurilor propriei personalităţi.

Toate cele relevate mai sus arată că procesul dezvoltării psihice umane este deosebit de complex, multicondiţionat, multideterminat şi totodată îndelungat.

2.2. Definirea şi caracterizarea dezvoltării psihice

Ştiinţa psihologică, în ansamblu, şi cea a vârstelor, în special, concep dezvoltarea fiinţei umane ca o devenire complexă şi unitar integratoare, realizându-se pe trei planuri fundamentale: biologic, psihic şi social.

Dezvoltarea biologică rezidă în procese de creştere şi maturizare fizică, în transformări ale biochimismului intern al organismului, în schimbări cantitative şi calitative ale activităţii nervoase superioare.

Dezvoltarea psihică se referă la apariţia şi manifestarea proceselor, însuşirilor, stărilor şi structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială implică o continuă amplificare a posibilităţilor de relaţionare cu ceilalţi şi o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerinţelor sociale.

Între aceste trei planuri ale dezvoltării fiinţei umane se petrec interacţiuni şi influenţe multiple şi variate, astfel încât este corect să o caracterizăm ca fiind biopsihosocială. Referindu-se la un aspect al relaţiei dintre dezvoltarea psihică şi cea biologică, J. Piaget sublinia: „...inteligenţa este un caz particular al adaptării biologice". Mai ales în ontogeneza timpurie se petrec în ritmuri şi cu viteze crescute schimbări în plan biologic care devin condiţii foarte importante pentru debutul structurilor psihocomportamentale. Cele două planuri (biologic şi psihic), deşi sunt interdependente, nu sunt obligatoriu sincrone.

La început, ritmurile biologice sunt mult mai crescute. Apoi, după încheierea adolescenţei, dezvoltarea biologică se încetineşte foarte mult, în timp ce dezvoltarea psihică păstrează unele ritmuri crescute şi atinge niveluri calitative înalte.

Aceleaşi interacţiuni pot fi constatate şi între dezvoltarea psihică şi cea socială. Mai ales în primul an de viaţă, orice

avans în dezvoltarea structurilor psihocomportamentale condiționează nivelul relațiilor copilului cu ceilalți, îndeosebi cu mama sa, iar cantitatea și calitatea acestor interacțiuni devin hotărâtoare pentru dezvoltarea spirituală a copilului. Așa cum releva L.S. Vîgotski, ceea ce copilul reușește să facă mai întâi cu adultul va putea realiza singur, și astfel interacțiunea socială devine o sursă principală a dezvoltării psihice. Dar nici între aceste planuri nu se găsesc sincronizări absolute și corespondențe stricte; ele sunt distincte, nu se identifică, nu se topesc unul în altul, fiecare are dinamica sa, legile proprii de apariție și manifestare.

Pornind de la observațiile de mai sus putem defini dezvoltarea psihică astfel: *formarea în timp a proceselor, însușirilor și structurilor psihice, schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte.*

Dezvoltarea psihică își are unele începuturi încă înainte de nașterea în forma unor anumite reacții rezultate din simbioza organică cu mama. De aceea, așa cum vom vedea mai târziu, modul de viață al mamei, trăirile și întâmplările prin care trece nu rămân fără urmă pentru făt. Dar despre dezvoltarea propriu-zisă vorbim după naștere, când acționează pe deplin toți factorii care o generează și o stimulează.

Așa cum am văzut, este vorba atât despre factori externi, cât și despre factori interni, întrucât dezvoltarea psihică nu este nici predeterminată genetic, nici impusă din afară. Este un rezultat al unor multiple și variate interacțiuni care o fac să dobândească unele caracteristici prin care se deosebește de alte fenomene de dezvoltare din univers.

Astfel, dezvoltarea psihică *are în ansamblu o direcție calitativ ascendentă*, prin urmare ea nu prezintă o desfășurare simplă, lineară, constând din adaosuri continue, constante și total previzibile. Așa cum sublinia H. Wallon, ea are mai degrabă un curs spiralat, care presupune ascensiune, dar și momente

de revenire, de repetare, de reluare, însă pe o nouă bază, a proceselor și structurilor psihice. Revenirea înseamnă atât conservarea, cât și depășirea a ceva, atât consolidare, cât înlocuirea de noi mecanisme, atât structurare, cât și restructurare. Totodată, dezvoltarea psihică având o tendință calitativ ascendentă nu este lipsită de momente în care se produc *doar acumulări cantitative* sau sunt chiar relative *stagnări* ori *momente de criză*, de spargere a structurilor existente, *sau de regres*, de retrageri spre conduite însușite anterior, mai simple, dar mai puternic consolidate, pe care se construiește apoi o bază adaptativă mai largă și mai adecvată noilor împrejurări cu care se confruntă subiectul. Așa, de exemplu, cum vom vedea în capitolul corespunzător, la 2 ani și jumătate, 3 ani, apare o criză de opozabilitate a copilului, manifestată adesea spectaculos, față de cerințele adultului. Ea creează terenul afirmării eului și a capacităților de subordonare la cerințe, pe baze noi afective și cognitive.

O a doua caracteristică a dezvoltării psihice constă în faptul că ea *este totdeauna concretă* și *personală*. Trebuie să precizăm că dezvoltarea psihică, deși este guvernată de legi generale, se diferențiază de la individ la individ pentru că: a) fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu în care se găsesc toate caracteristicile speciei umane, dar într-o manifestare diferențiată, generată de apartenența la o succesiune de generații (de un arbore genealogic) și de combinațiile aleatoare ale genelor din momentul zămislirii ființei. La toate acestea se adaugă influențele suportate de mamă în timpul sarcinii; b) după naștere, fiecare traversează medii diferite cu influențe variate; dacă am recurge la un simplu exemplu, cum ar fi mediul școlar, am putea constata diferențe de influențare după tipul de școală (periferică sau centrală, rurală sau urbană etc.) asupra dezvoltării copiilor; c) diferențierea poate rezulta chiar și din întâlnirile prea timpurii sau prea

tardive cu diferiţi factori şi influenţe; d) la acestea se adaugă intervenţia unor evenimente de viaţă; e) desfăşurarea concretă şi particulară a dezvoltării psihice rezultă şi din faptul că fiinţa umană este conştientă de sine şi îşi dezvoltă structuri autoreglatoare, selectează influenţe de mediu şi educaţie, îşi ia în stăpânire propria fiinţă, îşi proiectează devenirea, urmăreşte autoafirmarea şi autodepăşirea. Toate acestea fac să fie diferenţieri de la un individ la altul pe următoarele direcţii: *durata* procesului de apariţie şi de manifestare a unor structuri psihice; *viteza* mai mică sau mai mare de instalare; *ritmicitatea* producerii lor; *conţinutul* psihocomportamental al schimbării petrecute; *efectul adaptativ* pe care îl aduc; *rezonanţa* pe care o au în alte planuri ale vieţii psihice.

Caracterul concret, personal al dezvoltării psihice nu anulează acţiunea legilor generale ale devenirii psihocomportamentale, ci dă un înţeles mai profund acesteia şi totodată atrage atenţia asupra aspectelor diferenţiale, care nu trebuie niciodată scăpate din vedere.

A treia caracteristică a dezvoltării psihice este *sistemicitatea*, adică faptul că apariţia oricărei însuşiri sau substructuri psihice modifică într-o măsură mai mică sau mai mare vechea organizare. Astfel, apariţia în preşcolaritate a reglajului voluntar se răsfrânge asupra tuturor celorlalte procese şi funcţii psihice. Aceeaşi caracteristică explică şi de ce o schimbare a unei dimensiuni psihice nu este absolut identică la toţi cei aflaţi în acelaşi stadiu de dezvoltare.

Variaţiile apar în legăturile foarte diferite ale unei transformări cu celelalte componente ale sistemului şi din influenţele pe care la rândul ei le suportă. Urmărind, de exemplu, dezvoltarea unei anumite trăsături de caracter, este important să înţelegem interacţiunile ei cu particularităţile temperamentale şi cu alte componente relaţionale formate anterior.

Natura interacţiunilor din cadrul sistemului psihic explică şi dinamica cristalizării oricărei componente noi, şi gradul de eficienţă adaptativă pe care îl dobândeşte.

În fine, o a patra caracteristică a dezvoltării psihice este *stadialitatea* ei. Dezvoltarea psihică nu este o trecere insesizabilă de la ceva la altceva, o simplă juxtapunere de elemente nou dobândite, ci o unitate a continuităţilor şi discontinuităţilor, ceva conservându-se, dar altceva schimbându-se, modificându-se, transformându-se, iar acest altceva este conţinutul unui nou stadiu psihic.

Cercetările au pus în evidenţă stadialitatea diverselor planuri ale vieţii psihice. Astfel, H.Wallon a urmărit stadialitatea afectivă, J. Piaget pe cea a inteligenţei, iar S. Freud şi E.H. Erikson pe cea a corelării afectivităţii cu întreaga personalitate etc.

Capitolul II

Stadiile, ciclurile şi etapele dezvoltării psihice umane. Etapa prenatală. Naşterea şi nou-născutul

1. Stadiul de dezvoltare psihică

1.1. Noţiunea de stadiu de dezvoltare psihică

Dezvoltarea psihică nu este amorfă şi liniară, ci, aşa cum observa R. Zazzo, ea „... nu are numai o expresie cantitativă, ci şi una calitativă" (1970, p. 140), adică traversează momente distincte care sunt stadiile şi ciclurile vieţii umane. Psihologi de renume precum J. Piaget, L. Kohlberg, S. Freud, E. Erikson consideră că procesul de dezvoltare psihică prezintă etape distincte sau stadii de dezvoltare (Atkinson *et al.*, 2002, p. 86).

Cu privire la luarea în consideraţie a stadiilor, s-au conturat două poziţii cu implicaţii metodologice semnificative: a) tendinţa de a accentua diferenţele dintre stadii şi de a le prezenta contrastant, fragmentând astfel dezvoltarea psihică şi făcând

dificilă înțelegerea aspectelor de continuitate; și b) descrierea evoluției psihice mai degrabă ca pe o creștere cantitativă, cu estomparea diferențelor, a schimbărilor calitative și a aspectelor semnificative. Comentând aceste moduri de a vedea viața psihică, Zazzo spunea: „...fiecare dintre aceste concepții, de evoluție, gradată și de metamorfoze succesive, comportă o parte de adevăr, dar putem considera că fiecare, luată în mod absolut, este complet falsă" (1970, p. 39), în realitate „...totul ne face să ajungem la concluzia că existența perioadelor și a stadiilor nu este o iluzie. Nu numai că le constatăm, dar putem să și explicăm determinismul lor. Rămâne totuși pericolul unei identificări prea rapide a acestor stadii; a unei schematizări excesive" (1970, p. 40).

Aceeași măsură în considerarea stadiilor este recomandată și de A. Gesell, care spune: „Culorile unui spectru al dezvoltării se topesc pe nesimțite unele în altele, dar pentru ca portretul unei vârste să fie folositor și viu, trebuie să ne înmuiem pensula în culori foarte nete" (*apud* Zazzo, 1970, p. 39).

Stadiile sunt o realitate de care trebuie să se țină seama în rezolvarea problemelor privind dezvoltarea psihică. Procesul de „echilibrare și acumulare cantitativă duce la schimbări calitative semnificative" (Radu *et al.*, 1991, p. 206). La fel, P. Osterrieth consideră stadiile drept: „Momente ale dezvoltării caracteristice printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurate care constituie o mentalitate tipică și consistentă, dar trecătoare" (1976, p. 34).

Prin urmare, putem defini stadiul de dezvoltare psihică astfel: *delimitarea în timp a apariției și consolidării unor particularități și a unui nivel de organizare a componentelor intelectuale, afective, volitive și a întregii personalități* (Șchiopu, Verza, 1981, p. 19). Conceptul de stadiu implică:

a) organizarea comportamentului într-un anume fel;
b) existența unor diferențe calitative ale comportamentelor specifice fiecărui stadiu;
c) parcurgerea într-o anumită succesiune, totdeauna aceeași, a acestor stadii. Factorii de mediu pot doar încetini sau accelera parcurgerea stadiilor.

Stadiul nu apare instantaneu, ci instalarea sa se face treptat. Apar și se dezvoltă acele însușiri care-l definesc și-l diferențiază de celelalte și care se numesc *particularități psihice de stadiu sau vârstă*. Fiecare stadiu conservă unele achiziții ale etapelor anterioare, le integrează în noile sale structuri și, totodată, dezvoltă premisele celui viitor. Toate aceste schimbări sunt comune tuturor celor ce traversează respectivul stadiu, dar lor li se asociază și cele rezultate din istoria personală a fiecăruia și care sunt numite *particularități psihice individuale*.

Cu privire la aceste două categorii de particularități și la relația dintre ele, P. Osterrieth (1976, p. 25) notează că în existența reală a fiecăruia există factori importanți care determină diferențieri, dar și alții care generează însușiri asemănătoare și concordante cu contextul său cultural și social.

Dar un stadiu de dezvoltare nu înseamnă juxtapunerea acestor particularități, întrucât el reprezintă o structură unitară în care componentele interacționează, se integrează și relaționează. Dacă avem în vedere aceste interrelații, putem vorbi despre *profilul stadiului* și despre *profilul psihic individual*, care rezultă din: a) tipurile de interacțiuni ce se stabilesc între diversele procese și funcții psihice în timpul unui stadiu; b) ierarhizarea particularităților de stadiu și individuale cu relevarea unor dominante. Iată, de exemplu, în profilul psihologic al adolescenței au o mare însemnătate interrelațiile dintre dezvoltarea capacităților intelectuale și expansiunea

socială, dobândind un relief aparte tendințele de autonomie și independență.

Cu privire la conceptul de stadiu, în ultimele două decenii au apărut obiecții referitoare la folosirea lui. S-au găsit unele neajunsuri care i-ar restrânge semnificația teoretică și implicațiile practice. Printre cele mai importante argumente care susțin o asemenea poziție ar fi: a) dezvoltarea psihică este un proces continuu, iar conceptul de stadiu ar induce o imagine fragmentară asupra realizării lui; b) diferitele procese și structuri psihice parcurg un drum propriu de dezvoltare și nu sunt neapărat sincrone, așa cum presupune conceptul de stadiu. De aceea, el poate fi folosit pentru evoluția diverselor componente ale psihismului uman, iar pentru transformările de ansamblu, caracteristice pentru un interval de viață, ar putea fi potrivit conceptul de perioadă; chiar și cei care folosesc acest concept de stadiu până la urmă au în vedere câteva aspecte dominante caracteristice pentru un interval de vârstă.

Există însă și argumente în favoarea conceptului de stadiu: a) mari psihologi ai lumii, Freud, Piaget, Kohlberg, au utilizat acest concept și au contribuit în mod remarcabil la descoperirea specificului dezvoltării psihice umane; b) stadiile se deosebesc între ele prin existența unor particularități specifice, prin organizarea componentelor, prin interacțiunile necesare dintre acestea; c) așa cum a demonstrat J. Piaget, care a elaborat chiar o lege, cea a succesiunii necesare a stadiilor de dezvoltare psihică, acesta reflectă necesitatea și legitatea devenirii vieții psihice umane. Totodată, conceptul de stadiu nu implică și sincronizarea perfectă a tuturor transformărilor psihice care se produc în cursul derulării lui.

În fapt, folosirea unui concept sau altul nu trebuie să însemne doar o schimbare de denumire. Important este înțelesul

pe care îl acordăm conceptului și modalitatea nerigidă în care îl folosim.

1.2. Fazele unui stadiu de dezvoltare

Subliniind aspectele structurale ale stadiului de dezvoltare, nu trebuie să pierdem din vedere aspectele dinamice. Se pot distinge cel puțin trei momente: a) *faza preparatorie*, în care în chiar cadrele vechiului stadiu se pregătesc condițiile pentru cel următor și pot deja să apară unele aspecte specifice lui; b) *faza de cristalizare*, în care noul stadiu se instalează și deci, în grade și cu ritmuri variate, apar și se manifestă diversele sale caracteristici. P. Osterrieth (1976, pp. 32-33) a remarcat, de altfel, că dezvoltarea nu este egală, ritmul ei nu e regulat și unele faze nu coincid; c) *o fază de consolidare*, în care se manifestă clar particularitățile stadiului, se realizează maturizarea fizică și psihică specifică acelui moment și totodată se pregătesc premisele unui nou stadiu. Surprinderea dimensiunilor dezvoltării, fie și pe întinderea unui stadiu, este o sarcină dificilă. Greutățile se amplifică dacă se cer a fi surprinse și trecerile de la un stadiu la altul. P. Osterrieth (1976, p. 34) a observat că, de multe ori, este vizată evoluția unui aspect unic și se ignoră elemente la fel de importante. Desigur, ideal ar fi ca transformările specifice unui stadiu să fie cunoscute în totalitate și să se găsească astfel răspuns la numeroasele și nuanțatele probleme ale practicii.

În acest caz însă, există riscul unei fragmentări/fărâmițări a observațiilor, datelor, concluziilor, ceea ce ar genera limite serioase în interpretarea și rezolvarea problemelor. De aceea, se impune ca în prezentarea unui stadiu de dezvoltare să se releve îndeosebi transformările semnificative, să se surprindă

interdependenţele şi, mai ales, direcţia de evoluţie, ca şi fenomenele de creştere şi maturizare ce se desfăşoară de-a lungul său.

1.3. Fenomenele de creştere şi maturizare

Creşterea este fenomenul de acumulare cantitativă şi se referă atât la aspectul fizic al fiinţei umane, cât şi la cel psihic. În plan fizic, creşterea se referă la : înălţime, greutate, alura generală a corpului, modificarea funcţionalităţii diferitelor organe interne etc. Ea este determinată de interacţiunea dintre echipamentul genetic şi condiţiile materiale de existenţă, dar şi de modelele culturale. Prin cercetări sistematice s-a relevat rolul alimentaţiei, al unui regim activ de viaţă, cu implicarea zilnică a exerciţiului fizic, al modificărilor hormonale etc.

Creşterea fizică este un fenomen cu urmări şi în plan psihic. Astfel, un ritm normal de creştere este trăit confortabil de fiecare, în timp ce rămânerile în urmă sau depăşirea unor limite pot genera îngrijorări, disconfort afectiv, complexe de inferioritate etc.

Totodată, mai ales pentru vârstele timpurii, ritmurile normale care se circumscriu unor parametri standardizaţi sunt unul dintre indicatorii dezvoltării optime. Aceşti parametri vor fi specificaţi pentru fiecare stadiu din ciclul de creştere şi dezvoltare.

În ceea ce priveşte maturizarea, ea se referă la schimbările calitative care se petrec în cursul dezvoltării psihice generale şi, evident, şi în cursul unui stadiu. Dar maturizare nu este orice fel de schimbare calitativă, ci numai cea care reprezintă *nivelul optim pentru acel stadiu*.

Considerăm astfel că gândirea unui şcolar mic s-a maturizat dacă, de exemplu, el stăpâneşte operaţiile aritmetice, dacă demonstrează reversibilitatea operatorie simplă etc., adică ceea ce este caracteristic stadiului în care se află. La fel, maturizarea fizică înseamnă funcţionarea optimă a diferitelor subsisteme ale organismului.

Tot prin raportarea la specificul stadiului apreciem şi nivelurile maturităţii, de imaturitate (rămâneri în urmă faţă de stadiul în care ar trebui să se afle) şi prematuritate (avansul în instalarea optimului de funcţionare a diferitelor procese psihice).

Pentru maturizarea psihică este necesar să facem şi distincţia dintre cele trei forme principale ale ei : *maturizarea intelectuală, afectivă* şi *psihosocială*.

În majoritatea cazurilor, există o concordanţă între cele trei forme de maturizare, dar pot apărea şi decalaje. M. Debesse (1970, p. 93) avertizează asupra faptului că adolescenţii care fac studii liceale pot să se maturizeze intelectual, dar să rămână în urmă în plan afectiv şi psihosocial. Cei care după şcoala generală devin ucenici se maturizează afectiv şi psihosocial mai repede şi întârzie evoluţia intelectuală.

A cunoaşte evoluţia psihică de-a lungul unui stadiu înseamnă a releva particularităţile psihice generale şi individuale şi a evalua gradul de maturizare intelectuală, afectivă şi psihosocială. Cu privire la acestea s-au elaborat scări de maturizare distincte, în raport cu vârstele.

1.4. Criteriile de delimitare a stadiilor de dezvoltare psihică

O problemă de ordin metodologic legată de existenţa stadiilor a fost aceea a criteriilor care să permită delimitarea şi identificarea lor operativă, cu alte cuvinte, găsirea acelor

manifestări ale ființei umane care să exprime sintetic specificul stadiului în care se află.

Unii autori au considerat schimbările fizice drept indicatori ai instalării într-un nou stadiu, așa cum sunt creșterea în talie și greutate sau intrarea și ieșirea din funcție a unor glande cu secreție internă. Firește, asemenea modificări nu pot fi ignorate, dar ele nu sunt într-o corelație directă cu aspectele psiho-comportamentale.

Așa cum am văzut, prin cercetările sale, A. Binet atrăsese atenția asupra nivelurilor inteligenței ca fiind caracteristice pentru diferitele momente ale vieții. J. Piaget, care de fapt și-a început cercetările de psihologie în laboratorul lui Binet, a făcut din stadiile inteligenței o temă centrală și a elaborat teoria dezvoltării stadiale a acesteia, urmărind, totodată, și implicațiile ei în alte planuri ale vieții psihice (al reprezentării, al afectivității etc.), impunând-o ca pe un criteriu de diferențiere de factură psihică. Dar pentru Piaget dezvoltarea intelectuală se desăvârșește în adolescență, odată cu construirea operațiilor formale și a logicii axiomatice, lăsând în afara atenției stadiile următoare.

W. Stern a căutat în spatele tuturor manifestărilor psihice o unitate de profunzime, și anume personalitatea subiectului, iar Koffka, în conformitate cu viziunea sa gestaltistă, a indicat „forma" specifică, caracteristică și, totodată, diferită în raport cu vârsta. H. Wallon, mai ales în cele două lucrări destinate dezvoltării psihice, acordă o importanță deosebită emoției, care se află la începuturile ieșirii din viața instinctivă și care provoacă mai departe activitatea de organizare și structurare psihică în vederea menținerii echilibrului cu mediul. „Înainte de orice analiză, sensul unei situații se impune prin activitățile pe care le trezește prin dispozițiile și atitudinile pe care le provoacă" și adaugă: „Dar evoluția persoanei își are originea în perioada sa afectivă, ce marchează primele începuturi ale vieții psihice" (Wallon, 1975, p. 98).

S. Freud a avut în vedere tot un criteriu psihologic, și anume unul afectiv. El a considerat că această evoluție se realizează trecându-se treptat de la principiul plăcerii la cel al realității parcurgându-se următoarele faze: oral, anal, falic, genital. K. Abraham a elaborat mai clar schema acestei evoluții. Dar criteriul, ca și stadialitatea acoperă doar parțial complicatul proces de dezvoltare psihică. Totodată, acordând prea mare importanță pulsiunilor sexuale, psihanaliștii au stârnit proteste de proporții.

De o mai mare receptivitate și acceptare s-au bucurat criteriul și periodizarea propuse de E. Erikson. El consideră că de la naștere până la bătrânețe sunt opt stadii, prezente într-o formă rudimentară la început, evoluând prin diferențieri succesive după un program prestabilit, însă care pot avea o direcție pozitivă sau negativă după cum au loc relațiile cu ambianța socială. Dezvoltarea este atât psihosexuală, cât și epigenetică. Primul stadiu, numit oral-senzorial, se caracterizează prin faptul că zona orală este cea mai activă. Dacă mama satisface nevoile copilului, atunci relațiile sale cu ambianța sunt concordante și fac să se cristalizeze un sentiment rudimentar de încredere – prima achiziție socială de bază pentru toate celelalte relații. Dacă, din contră, relațiile lui cu mama vor fi deficitare, se va cristaliza o neîncredere bazală care va afecta echilibrul cu mediul și structurarea personalității.

Al doilea stadiu, numit muscular-anal, implică o anumită maturizare organică ce permite un anumit control asupra ființei proprii, și anume asupra mediului, premisa autonomiei sale ulterioare. În condițiile unor exigențe exagerate din partea mamei, care conduc inevitabil la insucces, apar sentimente de îndoială, de rușine care își pun amprenta asupra evoluției ulterioare.

Al treilea stadiu, locomotor-genital, are ca nucleu dezvoltarea abilităților motorii, care întâlnesc sentimentul de stăpânire a eului și de manifestare a inițiativei în activitate, adică în joc, fiind acceptată social. Aceasta este opusă tendințelor de a da o atenție prea mare problemelor apartenenței de sex și plăcerilor date de zonele erogene, care ar genera sentimente de vinovăție.

Următorul stadiu este cel în care se confruntă capacitatea de acțiune și inferioritatea, amândouă fiind posibile pe terenul activității școlare și al celei de producere a ceva.

Adolescența, cel de-al cincilea stadiu, are ca problemă crucială cucerirea identității de sine și învingerea confuziei de sine, prin receptivitatea a tot ceea ce oferă orientare și prin conformarea la regulile grupului.

Tinerețea este stadiul în care se realizează o identitate de sine adaptată la profesie și la relațiile apropiate cu altul, făcând astfel posibilă intimitatea și căsătoria. Opusul acestei evoluții pozitive este izolarea și însingurarea.

Adultul este stadiul în care se dobândesc toate condițiile pentru evoluția pozitivă către creație, în toate domeniile, în timp ce automulțumirea și refuzul angajării reprezintă direcția negativă de evoluție.

Cel de-al optulea stadiu și ultimul are ca nucleu cucerirea integrității eului sau a sentimentului că viața a fost trăită cu adevărat, că propria ființă s-a împlinit prin satisfacții și realizări. Direcția opusă este reprezentată de sentimentul disperării în fața inevitabilului. Prin urmare, dezvoltarea personalității presupune confruntarea și interacțiunea dintre subiectivitatea fiecăruia și sistemul de relații și cerințe sociale.

Așa cum am văzut, orice criteriu psihologic dezvăluie o fațetă importantă a dezvoltării psihice, dar în acest caz, dacă le-am lua pe toate în considerare, ar fi foarte greu de urmărit firul dezvoltării. De aceea, s-au căutat criteriile cu un caracter mai sintetic, adică acela care să reflecte cât mai mult din

specificul unui stadiu. Dintre criteriile de acest fel s-au impus următoarele trei, pe care le vom avea în atenție în continuare.

- *Tipul fundamental de activitate* de care subiectul este capabil și care este dominant în viața sa, reflectând foarte multe dintre capacitățile sale psihice, adică nivelul sensibilității, al intelectului, motivației, voinței, personalității. Astfel, nou-născutul, în concordanță cu gradul de constituire a disponibilităților sale psihice, manifestă doar o reactivitate instinctuală, reflex-necondiționată față de stimulii care satisfac trebuințele primare. Dar chiar din primul an de viață apare un fel de joc primar de manipulare a obiectelor, cu rol de exercițiu funcțional. Așa cum este, el reflectă nivelul sensibilității și motricității sugarului. Antepreșcolarul poate deja coopera cu adultul la îmbrăcat, hrănire etc., dar activitatea lui dominantă este jocul simplu, dominat de percepție și mișcare, cu acțiuni simple, dar care au o anumită direcționare și organizare. Jocul cu o structură complexă (cu subiect, cu reguli) domină preșcolaritatea și îl exprimă cel mai bine pe copil. Observațiile asupra unui joc așa cum este cel „De-a v-ați ascunselea" dezvăluie clar discrepanțele din conduita preșcolarului mic: el reține doar că trebuie să se ascundă și să bată la locul stabilit. Restul regulilor sunt ignorate. Centrat pe propria persoană și neputând să-și coordoneze acțiunile cu ale celorlalți, el consideră că este de ajuns să nu-i vadă el pe ceilalți ca să însemne că s-a ascuns (și de aceea uneori își ascunde doar capul), sau iese înainte de vreme și aleargă spre cel ce mijește și începe să numere. Pentru celelalte stadii, învățarea este activitatea dominantă, iar conținutul și complexitatea desfășurării ei exprimă posibilitățile psihice ale copilului, puberului, adolescentului. În următoarele stadii, locul ei este luat de muncă și creație.

- *Tipul de relații* pe care subiectul le poate realiza cu lumea lucrurilor și cu semenii exprimă de asemenea sintetic disponibilitățile lui cognitive, afective, volitive, ca și nivelul personalității. Dacă ar fi să exemplificăm evoluția relațiilor cu obiectele, am putea constata la sugar doar o percepție slabă, imprecisă, strict situativă, apoi se dezvoltă o percepție mai clară, mai precisă, progresând totodată și capacitățile de apucare și manipulare, iar mai târziu apar acțiunile complexe, inclusiv cu caracter transformativ, creator. Relațiile de comunicare, așa cum vom vedea în detaliu în fiecare stadiu, urmează, la rândul lor, o direcție ascendentă.
- *Orientarea tensiunii psihice fundamentale* este cel de-al treilea criteriu de identificare a stadiilor. Este vorba despre tensiunea (Șchiopu, Teodorescu, 1983, p. 23) care se poate naște din ciocnirea dintre trebuințele și nevoile subiectului și condițiile și cerințele ambianței, dintre ceea ce a fost deja achiziționat și ceea ce este nou, dintre aspirații și posibilități, afectivitate și cogniție, conștient și inconștient etc. Pe un fond de tensiune puternică, cele mai slabe influențe ale mediului și educației pot avea efecte formative remarcabile, în timp ce, dacă tensiunea internă este joasă, slabă, difuză, nici cele mai bune modalități de influențare nu au efectul scontat. Prezentând cele opt stadii, Erikson vorbea despre problema crucială a fiecăruia, care de fapt este tensiunea fundamentală, în concepția lui fiind de factură atitudinal-afectivă. Tensiunea psihică fundamentală a preșcolarului este să devină școlar, iar aceasta răscolește și reașază într-o nouă organizare toate capacitățile copilului. În genere, fiecare copil sănătos și normal aspiră să devină mare. Dacă lucrurile stau invers, este un semn al stagnării sau chiar al tulburării psihice.

Trebuie să observăm, în încheierea acestei discuții, că cele trei repere sunt de fapt în strânsă legătură. Nivelul relațiilor și

al tensiunii dominante asigură angajarea în desfășurarea de activități corespunzătoare ca nivel, iar activitățile, la rândul lor, creează condiții corespunzătoare de dezvoltare a capacităților de relaționare și a elanului către împlinire și autorealizare.

1.5. Ciclurile și stadiile de dezvoltare psihică

Pentru formarea și dezvoltarea deplină a ființei umane se parcurg, mai întâi, două etape. Este vorba despre etapa prenatală, care începe din momentul procreării și până la cel al nașterii și a cărei conținut este organogeneza, iar cea de-a doua este etapa postnatală, cea mai lungă și cea mai importantă pentru dezvoltarea psihică. Întreaga construcție psihocomportamentală urmează un drum în cea mai mare parte ascendent, cu momente diferențiate calitativ, prezentând o serie de asemănări, dar și deosebiri, permițând recunoașterea stadiilor și ciclurilor de dezvoltare. Există trei mari cicluri ale vieții psihice de după naștere, fiecare cuprinzând un anumit număr de stadii, la care ne vom referi mai departe.

Primul ciclu este *cel de creștere și dezvoltare*, care se întinde de la naștere la 24-25 de ani. În cadrul lui se petrec creșteri și transformări atât fizice, cât și psihice care permit ca la finalul său ființa să dispună de toate capacitățile proprii speciei din care facem parte. În cadrul acestui ciclu se disting următoarele stadii: 1. stadiul sugarului, având ca achiziție fundamentală inteligența senzoriomotorie și dezvoltarea percepției și manipulării obiectelor (cuprins între momentul nașterii și un an); 2. antepreșcolarul (între 1 și 3 ani), care cucerește autonomia de mișcare și comunicare verbală; 3. stadiul preșcolarului (între 3 și 6 ani), care aduce consolidarea proceselor și structurilor psihice și desfășurarea lor la un nivel nou, conștient și voluntar;

4. școlarul mic (între 6 și 10 ani), dominat de achiziționarea prin învățare a cunoștințelor și deprinderilor de bază ce asigură accesul la cultură; 5. stadiul preadolescentului (între 10 și 14 ani), însemnând ieșirea din copilărie și atingerea unui nou nivel al conștiinței de sine; 6. adolescența (între 14 și 19-20 de ani), orientată preponderent spre căutarea identității de sine; 7. adolescența prelungită (între 20 și 24 de ani), implicând continuarea studiilor pentru specializarea sau dobândirea unei calificări profesionale medii.

Al doilea ciclu, cel *al adultului*, în cursul căruia se dobândește maturizarea biologică și psihică deplină, are următoarele stadii: 1. tinerețea (între 25 și 35 de ani), reprezentând intrarea în profesie, stagiul și prima inserție în activitatea de muncă; 2. adultul, cu următoarele substadii: a) adultul precoce (între 35 și 45 de ani), marcat de adaptarea matură la profesie și la viața familială; b) adultul matur (între 45 și 55 de ani), în care se atinge nivelul cel mai înalt al realizărilor profesionale și al intensificării rolurilor familiale; c) adultul tardiv (între 55 și 65 de ani), care se încheie cu ieșirea din câmpul profesional, dar care este totodată centrat pe rezolvarea multor probleme familiale.

Cel de-al treilea ciclu este cel *al bătrâneții*, care începe cu un stadiu de trecere (între 65 și 70 de ani) în care se conservă multe dintre capacitățile fizice și psihice și se petrec implicări în multe activități importante pentru familie. Urmează prima bătrânețe (între 70 și 80 de ani), în care încep să se manifeste unele scăderi ale capacităților fizice și psihice, apoi a doua bătrânețe (între 80 și 90 de ani), când pentru unii deteriorarea stării de sănătate este mai severă, iar scăderile în plan psihic sunt mai evidente, și, în fine, marea bătrânețe, peste de 90 ani, cu deteriorarea drastică a unor capacități, dar și cu conservarea încă satisfăcătoare a altora.

Dezvoltarea economică și socială determină o anumită dilatare a unor stadii, așa că limitele cronologice sunt relative. Acest fenomen privește mai ales adolescența, care tinde să se

extindă în zona preadolescenței, iar aceasta, la rândul ei, spre zona copilăriei. J.M. Tanner arată că adolescența se extinde și spre tinerețe pentru că cerințele actuale de pregătire profesională necesită un timp mai îndelungat de instruire. Schimbări asemănătoare se petrec și la nivelul ultimului ciclu, care tinde să se extindă ca urmare a creșterii calității vieții și a prevenirii îmbolnăvirilor. Împreună cu E. Erikson, trebuie să observăm că modul în care se derulează un stadiu actual exprimă și felul în care s-au petrecut cele anterioare.

2. Etapa prenatală a dezvoltării umane

2.1. Momentele semnificative ale etapei prenatale

Psihologia vârstelor, cea mai cuprinzătoare știință a dezvoltării psihice umane, nu poate să nu țină seama de faptul că ontogeneza începe din momentul procreării (Osterrieth, 1976, p. 35) și că ceea ce se va întâmpla după naștere va reprezenta și contribuția etapei intrauterine sau prenatale. Semnificația fundamentală a acestei etape este *organogeneza*. Acum se construiesc toate structurile anatomo-funcționale de bază care să-i permită nou-născutului să se echilibreze cu ambianța și să supraviețuiască. După ultimele cercetări, în etapa prenatală se construiesc și unele premise ale vieții psihice, cum ar fi dezvoltarea sistemului nervos și a organelor de simț, având și un fel de primă sensibilizare a fătului la stimulările externe, mediate de organismul mamei. Unii autori vorbesc de prepsihism. Acesta ar avea implicații încă nebănuite în geneza structurilor psihocomportamentale de după naștere. În această etapă prenatală, cu durata de 267-284 de zile, transformările sunt ample, variate și se desfășoară în tempo crescut. H.R. Schaffer consideră că,

> din punct de vedere fizic, rata modificărilor din această perioadă este, în multe privințe, mai mare decât în orice alt moment al vieții, însă și din perspectivă psihologică, viața prenatală este extrem de relevantă pentru descifrarea rezultatelor dezvoltării (2005, p. 52).

Ținând seama de calitatea și amploarea acestor transformări și de efectele lor pentru organogeneză, etapa prenatală poate fi împărțită în: preembrionară, embrionară, fetală precoce și fetală tardivă.

Subetapa preembrionară durează circa două săptămâni, de la unirea gameților până la implantarea oului format în peretele uterului și care se hrănește din sacul vitelin prin trofoblast (celule specifice de implantare în mucoasa uterină). Embrionul este foarte mic, aproximativ cât o gămălie de ac (Muntean, 2006, p. 131).

Subetapa embrionară se desfășoară până la împlinirea a trei luni, când se produce o diviziune celulară foarte accelerată. La început celulele sunt nediferențiate, dar apoi se vor forma foițele embrionare din care vor apărea toate componentele corpului: ectodermul (din care vor rezulta: pielea, unele glande, părul, unghiile, organele senzoriale, sistemul nervos), mezodermul (care va genera mușchii, stratul profund al pielii, sistemul circulator, sistemul excretor, sistemul reproductiv), endodermul (din care se vor dezvolta plămânii, ficatul, pancreasul, tiroida, glandele salivare). Embrionul va crește într-un timp foarte scurt (10 zile) în mod spectaculos, adică de 8.000 de ori în volum și de 20 de ori în diametru (Șchiopu, Verza, 1995, p. 55). Se va trece apoi la o nouă perioadă de hrănire, numită hemotrofă, odată cu dezvoltarea placentei și a cordonului ombilical (Muntean, 2006, p. 131). Vor începe să se formeze foarte multe componente organice: măduva spinării și encefalul, organele de simț, mugurii brațelor și picioarelor,

mugurii degetelor, inima, părți ale gurii, limba, pleoapele etc. Se manifestă începuturile unor funcții organice principale, secreția unor sucuri digestive, bătăile cordului (cam la 2 luni și jumătate), filtrarea sângelui prin rinichi (Schaffer, 2005, p. 54). Viitorul sistem osos este mai degrabă cartilaginos, dar se produc puncte de osificare în următoarele zone: craniu, vertebre, coaste, omoplați, membre. Sistemul muscular este foarte slab dezvoltat. Pe la două luni se trece printr-o fază numită piscicolă, pentru că embrionul are un cap foarte mare, arcuri branhiale, coadă. Puțin mai târziu vor exista particularități caracteristice altor trepte ale dezvoltării lumii animale: membrane înotătoare (ca la batracieni), termoreglare redusă (asemănător reptilelor), glande mamare (la mamifere). Dar către trei luni, această ființă va dobândi înfățișare umană.

Subetapa fetală precoce este cuprinsă între 3 și 6 luni și se caracterizează prin continuarea organogenezei. Se amplifică procesele de osificare în zonele deja amintite. Se dezvoltă și mai mult sistemul muscular și devine mai uniform repartizat. Se dezvoltă țesutul adipos și, către 6 luni, pielea devine relativ netedă pe tot corpul. Toate organele interne își desăvârșesc structurarea și se manifestă funcțional. În luna a treia se dezvoltă organele sexuale masculine, sub influența producerii hormonilor specifici genului, iar în luna a patra cele feminine. Geneticienii au constatat că, la început, toți fetușii au caracteristici feminine, dar sub influența hormonilor sexuali se dezvoltă caracteristicile de gen diferențiate.

Se poate considera că, în linii mari, organogeneza este încheiată și, dacă la finalul celor șase luni și începutul celei de-a șaptea s-ar declanșa nașterea, copilul ar putea supraviețui. H.R. Schaffer (2005, p. 55) subliniază că, dacă s-ar produce o naștere prematură, sistemul nervos, cel circulator și cel respirator ar asigura supraviețuirea.

Subetapa fetală tardivă se întinde pe durata ultimului trimestru al vieţii intrauterine. Este un interval de consolidare organică şi funcţională. Copilul face mişcări numeroase şi uşor jenante pentru mamă. Poate să se întoarcă dinspre faţa spre spatele spaţiului uterin şi chiar să facă un fel de tumbe. Spre sfârşitul acestei subetape, ajunge la o greutate de circa 3 kg şi la o lungime de 50 cm. Spaţiul uterin devine insuficient pentru mişcările prea ample şi copilul pare mai puţin activ (Schaffer, 2005, p. 55). Acum apare şi un început al vieţii psihice, la care ne vom referi mai târziu.

Finalul acestei subetape este însăşi naşterea copilului.

2.2. Dezvoltarea sistemului nervos şi a organelor de simţ în etapa prenatală

Sistemul nervos este de origine ectodermică. Imediat după diferenţierea foiţelor embrionare se petrece mai întâi o îngrăşare a unei părţi a ectodermului, formându-se aşa-numita placă neurală din care, după a 15-a zi de la concepţie, se va dezvolta encefalul. Placa neurală va forma un tub ce se va afunda în mezoderm şi va avea o porţiune cefalică ce va suferi schimbări mai ample. Mai departe, tubul neural şi partea superioară vor fi protejate de coloana vertebrală şi cutia craniană.

Partea cefalică a tubului neural va suferi două strangulări, formându-se astfel trei vezicule: rombencefalul, mezencefalul şi prozencefalul. Apoi, rombencefalul se divide în alte două vezicule: mielencefalul şi metecencefalul. Mezencefalul rămâne nedivizat, iar prozencefalul va forma cele două emisfere cerebrale. Canalul neuronal din partea cefalică se dilată pe unele porţiuni, formând cele patru ventricule (la nivelul rombencefalului va fi ventriculul IV, la nivelul diencefalulului, ventriculul III, iar ventriculele I şi II, la nivelul emisferelor).

Restul tubului neuronal care formează măduva suferă o îngroşare la nivel cervical şi lombar. Toate aceste schimbări au loc în primele trei luni şi jumătate. Neuronii care alcătuiesc formaţiunile dezvoltă dendrite şi axoni şi produc enzimele necesare funcţionării lor. Celulele nervoase se vor dezvolta în această subetapă cu o mare viteză, adică între 250.000-300.000 de celule pe minut (Muntean, 2006, p. 155), iar către 6 luni chiar cu 600.000 de celule pe minut. Astfel că, înainte de naştere, creierul copilului va avea circa 100 de miliarde de neuroni, dar numai 30% dintre ei vor fi complet dezvoltaţi.

Sub influenţa hormonilor tiroidieni se produc mielinizări extinse, care sunt expresia unui anumit nivel al maturizării funcţionale nervoase. Numărul de legături interneuronale este, de asemenea, foarte mare, de 50 de trilioane imediat după naştere, iar la 12 luni, de 1.000 de trilioane (Muntean, 2006, p. 15). Între patru şi şase luni se produc mielinizări ale rădăcinilor anterioare (motoare) şi posterioare (senzitive) ale măduvei şi ale cordoanelor anterioare, posterioare şi laterale. De asemenea, se mielinizează nervii motori cranieni: oculomotor, facial şi trigemenul. Ritmul mielinizării nu este acelaşi nici dacă se produce în acelaşi sector: se mielinizează mai repede nervul vestibular şi abia după două luni trigemenul. Ariile cerebrale se maturizează în momente diferite. Cele motorii şi cele vizuale subcorticale se maturizează funcţional în preajma împlinirii a 3 luni, dar cele asociative corticale, motorii şi vizuale, ajung la aceste câştiguri funcţionale abia la 7 luni. La fel, zonele subcorticale ale auzului se maturizează, la 7-9 luni, iar cele asociative corticale, abia după naştere, la 5-6 ani. La începutul lunii a 5-a se formează primele şanţuri pe suprafaţa emisferelor cerebrale. Se stabilesc conexiuni între diferitele niveluri ale sistemului nervos.

În luna a 7-a, scoarţa cerebrală are în cea mai mare parte a ei şase straturi. Creierul este acum bogat în lecitină (nivelul ei se menţine şi după naştere o perioadă, apoi scade şi după doi

ani crește iar). Față de celelalte segmente ale sistemului nervos, emisferele cerebrale au un ritm de dezvoltare mai lent în etapa prenatală, când funcția lor de relație de realizează foarte restrâns.

Între 6 și 9 luni se dezvoltă și analizatorii, cam în următoarea ordine: mirosul, gustul, auzul, văzul, simțul tactil. Pentru sensibilitate sunt importante mielinizări ale fasciculelor spino-cerebeloase și bulbotalamice, ca și a celor din mezencefal, cerebel, ganglioni bazali.

Toate transformările structurale la care ne-am referit fac posibilă manifestarea vieții intrauterine în primul rând în plan biologic, dar într-o anumită măsură și ca viață de relație. Astfel, la 9 săptămâni apare o agitație motorie difuză, dar la 10 săptămâni pot fi înregistrate bătăile inimii. După alte două săptămâni apar mișcările respiratorii, iar la 16 săptămâni mișcările tractului digestiv, dar și mișcări poziționale slabe ale gâtului, trunchiului, membrelor, pe care de obicei mama nu le simte. Însă la 5 luni, așa cum am remarcat deja, mișcările sunt simțite și apoi așteptate de mamă (Danset, 1983, p. 17). Începând din a 26-a săptămână de viață intrauterină se pot identifica semnele activității electrice a creierului în stare de veghe și în somn, înregistrându-se perioade de tip REM, adică de relativă activitate cerebrală ce face să apară mișcări corporale sau oculare rapide și intervale non-REM, adică de somn liniștit și profund.

Cercetările mai noi au relevat faptul că la 6 luni se produc și anumite țipete, foarte slabe, iar la 8 luni apare posibilitatea unui fel de comunicare cu exteriorul. În 1938, D.C. Spelt, producând vibrații asupra corpului matern, obține un răspuns la anumite sunete slabe. Alți cercetători susțin chiar posibilitatea unei anumite învățări înainte de naștere. Astfel, atunci când s-a realizat o comunicare verbală cu fătul sau s-a utilizat frecvent o anumită muzică, după naștere copilul s-a dovedit mult mai receptiv la astfel de stimuli comparativ cu cei ce nu au fost supuși la influențe de acest tip. Faptul că imediat după naștere copilul este capabil să sugă, să înghită, să reacționeze

la stimuli gustativi și olfactivi în mod adecvat poate fi considerat un semn al pregătirii funcționalității lor încă din etapa prenatală. Înregistrându-se mișcările fătului, s-a constatat că ele diferă calitativ în funcție de stările mamei.

Toate aceste fenomene i-au făcut pe unii autori să vorbească despre un ***prepsihism*** sau ***psihism prenatal***. Încă din 1938, M. Minkowski (*apud* Osterrieth, 1976, p. 36) îl considera „baza de naștere în care se inserează toate impresiile ulterioare". Cercetările din a doua jumătate a secolului XX au adus argumente convingătoare cu privire la viața psihică înainte de naștere și care se referă la răspunsurile motrice și senzoriale date de către făt mediului extern. Cel mai repede pare să intre în funcție analizatorul tactil, pentru că pereții uterului asigură un contact permanent cu corpul copilului, producând antrenamentele timpurii ale acestuia. Apoi, atingerile și apăsările ușoare pe abdomenul mamei au produs răspunsuri motrice deosebite de cele spontane. F. Veldman a elaborat în 1976 o metodă de comunicare pe această cale între făt și mamă, numită haptonomie, care a permis dirijarea mișcărilor copilului în vederea obținerii unei poziții optime pentru naștere și a sincronizării mișcărilor copilului cu cele ale mamei de-a lungul acestui proces (*apud* Munteanu, 1998, pp. 72-73).

Răspunsurile la stimulările vizuale au fost demonstrate de M. Smythe în 1982 prin proiectarea unui fascicul intens de lumină pe abdomenul mamei, la care fătul, aflat în luna a 7-a, a răspuns prin schimbarea ritmului cardiac și prin modificarea poziției sale în spațiul intrauterin (*apud* Munteanu, 1998, p. 73).

Sensibilitatea gustativă se poate manifesta începând cu luna a 5-a. Bradley și Stern, în 1967, au constatat capacitatea fătului de a distinge substanțele dulci de cele amare în condițiile injectării de zaharină în lichidul amniotic, precum și a unui preparat amărui.

În ceea ce privește auzul, acesta este, de asemenea, de timpuriu antrenat, pentru că funcționarea organismului matern

produce multe zgomote, iar dintre acestea bătăile inimii sunt cele mai puternice și continue. De aceea, răspunsurile la stimulii sonori pot începe chiar de la 4 luni, dar ele devin totuși certe la 7 luni. Unii autori consideră că fătul este mai receptiv la sunetele joase, iar alții spun că la cele înalte.

Feijoo, cel care a făcut câteva experimente ingenioase folosind piese muzicale administrate la feții de 6 luni și înregistrând reacțiile lor, a constatat aceleași răspunsuri și după naștere, când au fost la fel stimulați auditiv (Munteanu, 1997, pp. 74-77). La fel, vocea mamei poate fi de timpuriu recepționată de făt, iar imediat după naștere se va constata un fel de recunoaștere.

Pentru a verifica dacă fătul recepționează bătăile inimii mamei, s-a organizat următorul experiment: mamele cu copii abia născuți au fost împărțite în două grupe. Primei grupe i s-a cerut să așeze copilul pentru alăptat la sânul stâng, iar celei de-a doua, la sânul drept.

S-a constatat că sugarii din prima grupă se linișteau mai repede și începeau să sugă foarte bine. Ceilalți se linișteau mai greu și ajungeau mai târziu la un supt optim.

Unii cercetători (A. Tomatis) consideră că, în etapa prenatală, pe baza funcționării auzului, s-ar putea crea premisele pentru însușirea limbilor străine, în timp ce pentru cea maternă nu ar exista nici o îndoială legată de contribuțiile acestui interval al vieții la însușirea ei.

Alte date de observație conduc la ideea că, în etapa prenatală, s-ar realiza primul act de învățare. Este foarte demonstrativ cazul relatat de o mamă de origine americană care a constatat că fiica sa, în vârstă de 2 ani, rostea niște comenzi în limba franceză pe care ea le folosise în timpul pregătirii pentru naștere. Un caz asemănător a fost prezentat de Verny și Kelly în 1982 (*apud* Munteanu, 1997, p. 80). Este vorba de un renumit compozitor și dirijor al Filarmonicii din Ontario care a fost surprins să constate că poate să reproducă integral o piesă muzicală, deși nu o mai cântase și nici nu o mai ascultase niciodată. Ulterior, mama sa i-a povestit că, în timp ce era însărcinată cu el, repeta foarte mult acea piesă pentru a se prezenta la un concurs.

Au fost aduse dovezi și în legătură cu începuturile vieții afective înainte de naștere. Se intuia faptul că starea emoțională a mamei, cu tot cortegiul de reacții organice, se transmite fătului. Dar confirmarea a venit în urma unei cercetări interesante: s-au alcătuit două loturi de nou-născuți, primul fiind format din mame care înainte de a li se naște copiii au trăit groaznica experiență a pierderii soțului. Celălalt lot era alcătuit din mame care își pierduseră soții după nașterea copiilor. S-au făcut apoi observații sistematice asupra comportamentelor copiilor și s-a constatat că cei din primul lot erau mai mult timp agitați, încordați, sensibili și reactivi comparativ cu cei din al doilea lot. S-a confirmat astfel că starea afectivă a mamei se transmite și copilului, determinându-i reacții asemănătoare.

Prin urmare, între copilul nenăscut și mamă se stabilesc mai multe feluri de relații: a) fiziologice, constând în schimbul de hormoni (copilul însuși livrează hormoni pentru desfășurarea nașterii); b) comportamentală, referitoare la sincronizarea stărilor de veghe și somn, la schimbarea de către copil a unor constrângeri la care îl supune fără voie organismul matern; c) relația empatică, ce explică ecoul trăirilor afective ale mamei, atât cele pozitive, cât și cele negative, în ființa copilului. El poate să simtă inclusiv dacă mama sa îl dorește sau nu și să reacționeze surprinzător.

Dat fiind că s-au descoperit faze de somn paradoxal specific somnului cu vise, s-a formulat ipoteza unui mugure de conștiință prenatală, întrucât se produc integrări ale informațiilor recente în sistemul celor trăite anterior.

Toate aceste date de cercetare au modificat viziunea asupra relațiilor mamei și fătului și au condus la câteva concluzii cu mari implicații practice, și anume:

- mama nu este un simplu purtător biologic al nenăscutului;
- între mamă și făt se stabilesc interacțiuni complexe, de natură psihologică, ce contribuie la apariția vieții psihice înainte de naștere, chiar dacă aceasta este foarte simplă;
- stările mamei se transmit copilului, chiar și cele referitoare la acceptarea și dorirea copilului sau la respingerea lui;
- mama trebuie să se gândească mereu la copilul care se va naște și să contribuie la crearea unor premise de viață ulterioare nașterii;
- înainte de naștere, mama trebuie să-i vorbească cu voce tare copilului, obișnuindu-l cu ea, pregătindu-l pentru intrarea în lume;
- mama trebuie să fie conștientă de faptul că păstrarea sănătății sale fizice și psihice este o condiție principală a dezvoltării normale a fătului.

2.3. Condițiile dezvoltării normale în etapa prenatală

Pentru a parcurge în mod normal toate etapele descrise și pentru a se produce toate schimbările legice caracteristice dezvoltării prenatale a ființei umane, trebuie să fie mai întâi asigurate premisele optime ale acesteia, adică: echipamentul ereditar normal al părinților, sănătatea fizică și mentală a lor în momentul procreării, apetitul sexual, comunicarea optimă dintre ei, consensul pentru a avea copii. Există apoi o serie întreagă de condiții care privesc viața mamei pe timpul purtării sarcinii (Mauco, 1987, p. 82). O alimentație rațională, care cuprinde produse proaspete, vitamine, săruri de calciu, fosfor, proteine,

asigurate atât din carne, cât și din ouă și produse lactate, fructe, legume, dulciuri și lipide, mai ales cele ușor asimilabile, deosebit de importantă pentru mamă cât și pentru făt.

Se recomandă, de asemenea, un regim zilnic de viață care să alterneze optim activitatea cu odihna, să se evite suprasolicitările profesionale sau casnice, dar și excesul de auto-protejare, exprimat în inactivitatea prelungită. În ultimele luni de sarcină, mama își va reduce activitatea profesională, dar își va păstra un program zilnic de activitate, plimbare și exerciții fizice ușoare.

O deosebită importanță o are starea psihică a mamei (Mauco, 1987, p. 83). Ea trebuie să se simtă ocrotită și securizată afectiv de partenerul ei de viață și alți membri ai familiei de bază. Să trăiască într-un climat familial de calm, ajutor corespunzător și să conștientizeze faptul că toate tipurile de probleme pe care le ridică venirea pe lume a unui copil își vor găsi rezolvarea corespunzătoare, și nu va pierde nici dragostea celor din jur, nici prestigiul profesional și nici posibilitatea de autorealizare. În aceste condiții, ea va dispune de calm afectiv și de încredere benefică pentru dezvoltarea normală a fătului și va aștepta cu bucurie momentul nașterii acestuia.

2.4. Factorii nocivi care pot acționa în etapa prenatală și urmările lor

S-ar părea că mediul intrauterin în care fătul se dezvoltă i-ar asigura acestuia o maximă protecție și nu ar genera nici un fel de probleme, nici un fel de griji pentru mamă și familie. În realitate, dacă nu se manifestă o atenție corespunzătoare, pot să se exercite asupra mamei și fătului diverse influențe nocive. Am putea considera că neîmplinirea oricăreia dintre condițiile care au o influență pozitivă, discutate mai sus, se transformă

într-un factor nociv. Astfel de factori acționează mai puternic în etapa embrionară (Căpraru, Căpraru, 1988, p. 10), iar efectul lor este și mai mare dacă își cumulează influențele. Deficitul în alimentația mamei (lipsa sau cantitatea prea mică de proteine și glucide) are ca urmări pentru făt încetinirea creșterii numărului de neuroni și apoi întârzieri în dezvoltarea intelectuală, afectarea activității bioelectrice a creierului (R.F. Brown). Cercetătorii au avut în vedere două tipuri de subnutriție: a) subnutriția calitativă este lipsită de cantitatea necesară de aminoacizi și vitamine, chiar dacă se asigură suficientă hrană; b) și subnutriția cantitativă, care se referă la insuficiența hranei, la faptul că aceasta nu acoperă nevoile de creștere și dezvoltare ale copilului.

O asemenea formă de malnutriție poate fi întâlnită la mamele care au o grijă exagerată pentru silueta lor ori au boli digestive destul de grave. Există și o clasificare după efectele malnutriției (Muntean, 2006, p. 114), și anume: a) gradul I, ce asigură atingerea a 76-90% din greutatea medie la vârsta pe care o are fătul; b) de gradul II, asigură numai 62-75% din greutatea medie pentru vârsta respectivă; și c) de gradul III, când duce la atingerea a 60% din greutatea medie. În aceste cazuri, malnutriția duce la nașteri premature sau chiar la moartea fătului. După naștere, copiii malnutriți pot avea dimensiuni reduse ale creierului și circumferinței capului, anomalii în funcționarea creierului, deficiențe în dezvoltarea aparatului vizual. Malnutriția are cele mai severe urmări în ultimul trimestru de sarcină și în primii doi ani de după naștere.

Dacă după aceea vor fi corect hrăniți și îngrijiți, până la 6 ani vor recupera retardul și vor ajunge la un QI normal (Muntean, 2006, p. 115).

Intoxicațiile alimentare datorate consumării fructelor și legumelor nespălate, a produselor vechi sau chiar alterate provoacă la făt hidrocefalii, tulburări vizuale etc.

Foarte periculoase sunt infecțiile virale, iar dintre acestea au atras atenția în mod special gripa asiatică, cea care poate produce neînchiderea tubului neuronal și degenerări grave ale țesutului nervos, iar rubeola duce la malformații cardiace, de vedere și auz, respectiv tulburări ale sistemului nervos central. Infecțiile virale au efecte foarte puternice mai ales în primul trimestru de sarcină și mult mai slabe în ultimul. Rubeola poate duce la avort spontan sau la nașterea copilului mort.

Tot boli infecțioase grave sunt și cele venerice, precum și poliomielita, care produc nașteri premature, orbire, deficiență mentală, surditate, microcefalie. Diabetul mamei poate provoca moarte intrauterină sau moarte la scurtă vreme după naștere. SIDA este de asemenea o boală virală foarte gravă, care s-a răspândit puternic mai ales după 1980.

Efectele radiațiilor puternice sunt, pe de o parte, foarte grave, iar pe de altă parte se exercită imprevizibil, producând mutații genetice cu efecte deosebite în toate planurile dezvoltării copilului.

Factorii teratogeni (substanțe care traversează placenta și interferează cu dezvoltarea fătului) sunt, la rândul lor, foarte numeroși: alcool, cocaină, heroină, LSD etc.

Efectul nociv pentru sarcină al alcoolului a fost demonstrat în 1970. Copiii născuți din mame alcoolice au anumite caracteristici fizice, adică așa-numitul sindrom fetal alcoolic: cap mic și îngust, distanța mare între ochi, nas scurt, maxilar slab dezvoltat, statură mică, sub cea a vârstei, iar din punct de vedere psihologic prezintă întârziere mentală, hiperactivitate, câmp atențional redus, tulburări de somn, funcționare proastă a reflexelor (Schaffer, 2005, p. 56). Așa-numitul consum social de alcool are efecte mai moderate, dar oricum nu este favorabil dezvoltării copiilor.

Fumatul produce reducerea fluxului sangvin spre făt şi astfel se produc naşteri premature, tulburări de creştere, dificultăţi şcolare (Schaffer, 2005, p. 56). De asemenea, poate produce anomalii ale inimii, microcefalii.

Consumul de cocaină are efecte severe asupra fătului, naşteri premature, greutate mică la naştere, moarte subită după naştere, în timpul somnului, dificultăţi de atenţie, dificultăţi de învăţare. Sunt mai mereu iritabili, agitaţi, sunt greu de liniştit, este dificil de stabilit o relaţie cu ei (copilul o întâmpină pe mamă cu ochii închişi sau privind în altă parte).

Consumul de heroină duce la dependenţa copilului de drog şi, odată născut, trebuie să i se administreze un tratament regresiv cu aceeaşi substanţă. Are, de asemenea, dificultăţi respiratorii, stări de vomă, tremurături şi convulsii, hipersensibilitate (plâng foarte repede) şi, deşi mănâncă bine, cresc greu.

Chiar şi consumul de anticoncepţionale poate duce la apariţia la făt a cancerelor vaginale şi cervicale, datorate hormonilor pe care-i conţin. De aceea, unii medici recomandă întreruperea consumului acestor produse cu câteva luni înainte de momentul conceperii fătului.

Până şi tratamentele cu produse farmaceutice obişnuite, dar consumate în exces pot avea urmări nedorite. De exemplu, excesul de vitamina A poate da afecţiuni cardiace, auditive sau hidrocefalice. Sulfamidele, aspirinele, diureticele în cantitate necontrolată au efecte nocive. Barbituricele duc la o creştere înceată, microcefalie, tulburări cardiace şi mentale. Urmări grave pot avea şi medicamentele insuficient testate, aşa cum a fost thalidomida (Schaffer, 2005, p. 53), un produs menit să elimine stările de rău organic din primele luni de sarcină, şi care a produs anomalii la copii în Europa şi Canada, unde a fost consumat pe scară mai largă (copiii s-au născut fără unele degete, cu urechi deformate etc.).

În ultimul timp s-a acordat mai multă atenţie şi vârstei mamei. Intervalul optim pentru concepţie pare să fie cuprins între 25 şi 30 de ani. Apariţia sarcinii la adolescente prezintă unele riscuri: organismul mamei adolescente nu este suficient de maturizat, iar tânăra nu este capabilă să-şi crească aşa cum trebuie copilul.

Apariţia sarcinii după 35 de ani presupune, de asemenea, unele riscuri, constând în subţierea peretelui uterin sau în cumularea în timp a efectelor diverselor boli de care a suferit mama. Aceste riscuri înseamnă o creştere înceată, o dezvoltare generală mai lentă, dificultăţi cardiace, sindromul Down.

Numărul de naşteri poate prezenta un anumit risc. Adică este posibil ca, după patru naşteri succesive normale, să urmeze o alta care să prezinte unele dificultăţi.

Asupra mamei pot acţiona însă şi agresori psihosociali (Mauco, 1987, p. 82) cum ar fi tensiuni nervoase generate de un climat de muncă încordat, neînţelegeri în familie, lipsa ajutorului în momentele mai dificile, ceea ce o face să fie anxioasă pe măsură ce se apropie momentul naşterii, sau suprasolicitări profesionale ori casnice care-i epuizează forţele fizice şi morale etc. Aceste evenimente sunt intens trăite afectiv de către mamă, ceea ce presupune o modificare nedorită a biochimismului intern transmisă şi copilului, cu care mama se află într-o legătură organică directă. P. Osterrieth atenţionează asupra faptului că situaţiile stresante şi emoţiile puternice ale mamei produc modificări ale chimismului sangvin şi au o acţiune asupra fătului.

3. Naşterea şi nou-născutul : caracteristicile fizice şi psihice ale nou-născutului

Actul naşterii încheie etapa prenatală şi face trecerea copilului de la mediul uterin maximal protectiv şi perfect satisfăcător pentru nevoile copilului la mediul extern, care poate fi un adevărat şoc: temperatura mai scăzută, o mulţime de stimuli senzoriali noi, aerul – un înlocuitor al lichidului amniotic, manevrarea diversă de către adulţi etc. Mama este coparticipantul cel mai important la acest proces şi trece ea însăşi prin dureri foarte mari, emoţii crescute, speranţe şi temeri legate de întâlnirea cu cel pe care îl aşteaptă de atâta vreme.

Naşterea nu este doar un eveniment fiziologic, ci şi unul psihologic, social şi chiar cultural. Producerea lui presupune mulţi participanţi, obiceiuri, ritualuri, mituri, solidaritate umană, începutul intrării noii fiinţe între oameni, învăţare şi educaţie.

De-a lungul mileniului trecut, filosofii, poeţii, oamenii de ştiinţă au dat multiple semnificaţii acestui eveniment şi au contribuit la apariţia unor ceremoniale diferite, specifice variatelor culturi. În legătură cu aceste aspecte, Margaret Mead precizează: „Naşterea poate fi trăită, în conformitate cu conceptualizarea dată de cultură, ca o experienţă periculoasă şi dureroasă, interesantă şi acaparatoare, naturală şi cam întâmplătoare, sau acompaniată de un imens hazard supranatural" (*apud* Schaffer, 2005, p. 60).

Totodată, în ultimele trei, şase decenii s-au produs unele modificări în condiţiile de producere a naşterii: a) nu se mai naşte acasă, ci la spital; b) tatăl este încurajat să participe la naştere; c) se folosesc unele analgezice care o ajută pe mamă să suporte durerile; d) se practică naşterea în apă; e) se utilizează atât căile naturale de naştere, cât şi cezariana; f) se folosesc tehnici speciale de pregătire a mamei pentru procesul

naşterii. Aceasta poate dura până la 14 ore la mamele care nasc pentru prima dată (primipare) şi până la cel mult 8 ore la multipare. Sunt însă şi cazuri, este drept, mai rare, când naşterea este extrem de uşoară şi nu durează decât trei, patru ore.

Principalele dificultăţi ale procesului naşterii sunt datorate: a) venirii într-o poziţie neadecvată a copilului în canalul de expulzare (poziţia pelviană – cu torsul înainte, respectiv – poziţia transversală – cu fruntea şi faţa înainte); b) dificultăţilor funcţionale în realizarea canalului de expulzare. Cele trei faze ale naşterii sunt: travaliul (cea mai lungă şi mai dureroasă), expulzarea fătului, expulzarea placentei.

Naşterea are drept moment culminant apariţia copilului şi declanşarea unor emoţii şi sentimente speciale la mamă. Dar pentru copil este o experienţă dificilă pentru că procesul însuşi al venirii pe lume şi apoi efortul de adaptare la noul mediu, ceea ce înseamnă: a) intrarea în funcţie a aparatului respirator, marcată de primul ţipăt; b) funcţionarea independentă a propriului aparat circulator odată cu tăierea cordonului ombilical; c) începutul digestiei proprii; d) realizarea termoreglării; e) funcţionarea sistemului imunitar propriu; e) echilibrări hormonale; f) adaptarea organismului la influenţele gravitaţiei; g) înfruntarea adevăratului bombardament cu stimuli senzoriali caracteristici mediului extern; h) activitatea corticală care este declanşată şi mereu stimulată de mediul înconjurător.

Efortul de adaptare, din primele 3-5 zile, duce la scăderea rapidă în greutate cu 150-300 g, însă se face o recuperare rapidă şi apoi copilul începe să crească în ritm continuu, cu o rată semnificativă.

De la 0 la 28 de zile (Căpraru, Căpraru, 1988, p. 10) se consideră că trebuie să vorbim despre nou-născut ca reprezentând un substadiu cu particularităţi fizice şi psihice distincte.

La naştere, greutatea medie a copiilor este de cca 3.500 g la băieţi şi 3.300 g la fetiţe. Talia este de 50 cm la băieţi şi 49 cm la fetiţe. Corpul copilului păstrează un timp poziţia specială, numită embrionară, adică un fel de pliere a membrelor în raport cu poziţia relativ arcuită a corpului.

Există o proporţie caracteristică între trunchi şi cap. Capul reprezintă o pătrime din lungimea corpului. Cutia craniană are un diametru mai mare decât cutia toracică, adică 34 cm şi, respectiv, 32 cm. Totodată, cutia craniană prezintă unele porţiuni neosificate, numite fontanele, care au o mare importanţă pentru mecanismul naşterii (dintre acestea, mai importante sunt fontanela anterioară rombică, cu un diametru de 2 cm, care se închide între 6 şi 18 luni, şi fontanela posterioară, mai mică, având o formă triunghiulară, şi care se închide repede).

Membrele sunt relativ scurte în raport cu trunchiul şi capul.

Pielea este roşiatică şi prezintă pliuri caracteristice la mâini şi la picioare (brăţări la mâini şi la coapse).

În ceea ce priveşte sistemul nervos, la momentul naşterii el are toate componentele şi numărul de neuroni specific omului, dar se prezintă într-o stare incipientă din punct de vedere funcţional. Activitatea bioelectrică este redusă şi există o tendinţă de rapidă epuizare funcţională, ceea ce face ca în cea mai mare parte a timpului, adică 4/5 din 24 de ore, copilul să doarmă. Când este în starea de veghe, se satisfac trebuinţele fundamentale, cum sunt cele de hrană, excreţie şi evacuare, de igienă. Se păstrează şi funcţionează, variabil ca timp, un grup mare de reflexe necondiţionate care permit primele adaptări la stimulările mediului şi sunt totodată baza pentru lărgirea contractelor cu ambianţa. Dar nou-născutul are şi altfel de reacţii, şi anume el răspunde la o gamă largă de stimuli senzoriali. Astfel, privirea lui este atrasă de lumină, reacţionează la sunete, la mirosuri, răspunde prin reflexul suptului la atingerea din zona gurii, căldura îl linişteşte, iar frigul îi provoacă plânsul etc. Este vorba de o viaţă psihică foarte simplă, formată din senzaţii diferite şi stări de afect care se succedă într-un fel de flux neîntrerupt, fără a se putea încă opera distincţii şi organizări. Stimulările pot veni din ambianţă sau din propriul organism, dar copilul nu dispune de mecanismele cerebrale care să-i permită astfel de diferenţieri, nu le poate încă acorda o semnificaţie deosebită, nu le poate organiza şi nici pune în ordine, ci sunt simplu suportate (Osterrieth, 1976, p. 38). Mişcările pe care le face copilul sunt necoordonate şi spasmodice. Nu există încă un eu format ca un cadru de referinţă al tuturor acestor impresii. Se pare – aşa cum subliniază P. Osterrieth – că un nou-născut nu diferenţiază intrarea în starea de veghe şi nici în cea de somn.

Dar, treptat, periodicitatea apariţiei şi satisfacerii trebuinţelor sale pune o oarecare ordine în impresii şi le fac să se nuclearizeze în jurul acestor acte. Începând cu a 10-a sau a 12-a zi, schema reflexului necondiţionat asimilează până la contopire semnele exterioare legate de hrănire. Din a 15-a zi, reflexele condiţionate, ca achiziţie nouă, capătă o oarecare stabilitate şi antrenează astfel analizatori diferiţi. P. Osterrieth caracterizează astfel viaţa psihică a nou-născutului: „Nu există nici spaţiu, nici timp, nici cauză, nici vreo relaţie oarecare: nu există decât un fel de «acum» nediferenţiat şi integral suportat, faţă de care copilul nu are nici o obiecţie" (1976, p. 39).

Regimul de viaţă al nou-născutului cuprinde un număr mare de mese, adică din trei în trei ore, cu excepţia unui interval neîntrerupt de 6 ore de somn din timpul nopţii, cu perioade de veghe scurte destinate satisfacerii trebuinţelor fundamentale şi cu reacţii motrice haotice, spasmodice, neorientate şi neconcordante şi stări afective dominant negative.

Pentru mamă, el este obiectul unor îngrijiri atente, dar şi dificile. În acelaşi timp, se recomandă să menţină comunicarea

verbală cu copilul, chiar dacă aceasta nu are aparent nici un ecou. Astfel de îngrijiri sunt mult mai complicate în cazul în care nașterea s-a desfășurat cu dificultăți. Nu sunt probleme deosebite atunci când nașterea s-a realizat prin cezariană, dezvoltarea copilului urmând un drum obișnuit, la fel cu cel la care ne-am referit mai sus.

Puțin mai complicată este îngrijirea în situația în care apar gemeni. Se constată că la 80-85 de nașteri una este gemelară.

Apariția a doi sau mai mulți copii, când părinții așteaptă unul singur, poate să determine nemulțumire, neliniște, sentimente de culpabilitate, care însă de cele mai multe ori sunt repede depășite.

Nașterea gemenilor a îmbrăcat adesea și forme spectaculoase. Astfel, au existat cazuri de naștere a 6 copii odată, ceea ce a ridicat serioase probleme de îngrijire. S-a înregistrat un caz în care o mamă a dat naștere la doi gemeni, iar după 45 de zile a mai născut trei gemeni.

În condițiile tehnicii medicale moderne, existența gemenilor este semnalată din timp și astfel se poate face o adaptare timpurie la această situație. În tot cazul, mama cu mai mulți gemeni trebuie să se bucure și să aibă un moral ridicat, să rămână calmă, senină, fericită în relațiile cu copiii ei.

Copiii *prematuri* sunt cei care se nasc mai devreme, de obicei la 7 luni, și au o greutate mult mai mică, în jurul a 2.500 g. Se pare că frecvența apariției prematurilor este de 5%-10%. Ei se recunosc și prin câteva particularități corporale: capul mare, fontanelele prea mari, gâtul subțire, toracele îngust etc. Dar au existat și câteva cazuri de naștere și mai timpurie. S-a demonstrat că cea mai mică etapă prenatală poate fi de 5 luni și, cu îngrijiri speciale, copiii pot supraviețui (cazul unui copil de 30 cm și 850 g). Nașterile premature sunt mai frecvente la mamele cu un statut socioeconomic scăzut și la adolescente. Copiii prematuri pot avea dificultăți de respirație

și de control al temperaturii, probleme de supt și înghițit. Până ajung la greutatea normală și se rezolvă aceste dificultăți funcționale, ei trebuie ținuți în incubator. Apoi, vor fi foarte importante relațiile cu părinții, îngrijirea atentă și permanenta stimulare a lor. La începutul vieții postnatale vor fi unele dificultăți și rămâneri în urmă față de dezvoltarea copiilor născuți la termen: până către 6-8 luni, ele se referă la dificultăți în a-și ține capul drept la două luni, în a sta în șezut la 6 luni, în a apuca obiectele la 4 luni. Dar după 8 luni și mai ales între 13 și 18 luni aceste abilități vor fi recuperate. Dincolo de un an vor mai fi probleme privind mișcările complexe, achiziția limbajului, precum și stări prelungite de neliniște, întârzieri în dobândirea controlului emoțional. Cei care au avut mai multe dificultăți la naștere pot avea în restul copilăriei o inteligență mai scăzută și dificultăți de învățare. Alții însă pot recupera aproape totul după împlinirea vârstei de 3 ani și să se dezvolte foarte bine până la performanțe deosebite, chiar excepționale. Este cunoscut faptul că personalități ilustre ale științei și artei s-au născut prematur (Voltaire, Hugo, Newton).

Sameroff și Chandler (*apud* Schaffer, 2005, p. 63) au arătat că, după naștere, deosebit de important este mediul familial. Familiile avantajate social oferă condiții educaționale mai bune și asigură o dezvoltare foarte bună a copiilor. Este vorba de condiții generale de igienă, alimentație adecvată, jucării și cărți, comunicare corectă, stimulare, școlarizare îndelungată.

Dismaturii sunt copiii care se nasc la termen, dar cu o greutate sub cea normală (chiar sub 2.500 g). Ei sunt hipotrofici, lungi și slabi, cu pielea uscată, dar cu reacții neurologice normale. Îngrijirea lor se centrează pe recuperarea în greutate.

Postmaturii sunt cei ce se nasc după termen, depășindu-l cu cel mult de 7-10 zile. Întârzierea prea mare poate însemna

un handicap neurofuncţional care să aibă repercusiuni mai mici sau mai mari asupra dezvoltării psihice. Dar abia în jurul vârstei de 10-12 luni se poate spune dacă nou-născutul este normal sau nu neurologic (Căpraru, Căpraru, 1988, p. 172).

Cazurile mai rare şi mai dificile sunt reprezentate de copiii care se nasc cu malformaţii fizice şi neurofuncţionale, precum şi cu alte forme de handicap. Apariţia lor este greu suportată de familie, generează profunde complexe de culpabilitate, inferioritate etc. şi presupune un lung timp de acceptare a situaţiei. Dar apoi legăturile naturale materne se instalează şi, în cazul unei familii unite, acestea se pot transforma într-un puternic factor securizant atât pentru mamă, cât şi pentru copil, care va putea parcurge mai uşor şi celelalte stadii de dezvoltare.

Capitolul III

Dezvoltarea fizică şi psihică în primul an de viaţă

1. Semnificaţia primului an de viaţă pentru întreaga dezvoltare psihică umană

Stadiul sugarului, adică al copilului până la un an, a stârnit interes încă de la începuturile dezvoltării psihologiei evolutive pentru că, pe de o parte, a prilejuit relevarea aspectelor elementare, de debut ale psihismului uman, iar pe de altă parte, a oferit posibilitatea urmăririi unui progres al construcţiei psihice, facilitând astfel înţelegerea, prin confruntări comparative, a structurilor psihice mai complexe ale adultului. Achiziţiile primului an de viaţă devin fundamentale pentru ceea ce va urma în celelalte stadii.

În contextul general al dezvoltării psihice umane, stadiul sugarului prezintă următoarele transformări de bază:

- adaptarea biologică la noul mediu şi perfecţionarea funcţiilor biologice;
- intrarea în funcţie a tuturor analizatorilor şi dezvoltarea sensibilităţii;

- dezvoltarea motricității, de la mișcările reflex necondiționate la cele orientate și adaptate;
- debutul și dezvoltarea percepțiilor;
- începutul achiziționării limbajului;
- dezvoltarea inteligenței senzoriomotorii.

Acestea sunt principalele achiziții ale primului an pe care le vom urmări în interdependență cu contextul de viață al sugarului.

2. Aspectele dezvoltării fizice în primul an de viață

Irene Lezine face sublinierea că „...evaluarea comportamentală a nou-născutului riscă să fie denaturată dacă nu ne formăm o idee precisă asupra condițiilor materiale care fac parte integrantă din viața lui" (1970, pp. 30-31).

Regimul de viață al sugarului cuprinde baia și curățenia, hrănirea, somnul, ieșirea la plimbare când a mai crescut. Însă în legătură cu organizarea regimului său de viață, Gesell propune să se respecte principiul autoreglării. „Viața lui trebuie să se desfășoare nu în ritmul orologiului de perete, ci în ritmul orologiului intern al trebuințelor sale organice" (*apud* Lezine, 1970, p. 35).

Regimul de viață al copilului este, după P. Osterrieth, un prim organizator al vieții psihice umane.

Un echipament ereditar bun, o naștere normală și o îngrijire corectă și atentă asigură sănătatea și buna dezvoltare fizică și psihică a sugarului.

Astfel, creșterea staturo-ponderală este un adevărat indicator al dezvoltării normale din primul an de viață. În acest stadiu se înregistrează ritmuri accelerate de creștere fizică.

În genere, sporul de înălțime se face de la 50-54 cm la naștere la 75 cm la un an, cu o diferență de 1-2 cm între fete și băieți. În ceea ce privește greutatea, se trece de la 3.500 g la naștere la 9.500 g după cele 12 luni ale stadiului sugarului.

Importante sunt și o serie de schimbări în structura și funcționalitatea diferitelor subsisteme ale organismului infantil.

În ceea ce privește sistemul osos, în acest prim an de viață și în cel de-al doilea, așa cum vom vedea, el prezintă mai mult o creștere a substratului său organic decât al mineralizării, ceea ce explică accelerările în dezvoltarea sa și o ușoară refacere dacă intervin fracturi.

Totodată, procesul de osificare început încă din perioada prenatală se accelerează, realizându-se în noi și ample arii. Zona capului implică în primul rând o creștere a perimetrului, de la 34,5 cm la 45 cm. La două luni se închide fontanela posterioară, iar între 1 an și 1 an și trei luni luni se închide complet și cea anterioară, cele două procese fiind deosebit de semnificative pentru evoluția generală a sugarului.

Osificări semnificative se petrec la nivelul vertebrelor. La 3 luni se formează curbura cervicală, iar la 6 luni cea lombară. Ele se vor accentua în al doilea an de viață.

Toracele își păstrează forma cilindrică până la 6 luni, dar apoi coastele vor căpăta o poziție oblică și el va dobândi forma conică armonizată cu dezvoltarea organelor din această zonă. Perimetrul toracic va crește de la 32 cm la 47 cm, la 10 luni.

Membrele inferioare, care la naștere sunt relativ egale ca lungime cu cele superioare, vor crește mai repede.

Un eveniment important al primului an de viață, trăit cu bucurie de părinți, dar asociat cu neplăcere pentru sugar, este erupția dentară de la 6-7 luni, care face ca la sfârșitul primului an de viață copilul să aibă 8 incisivi. Modificările din sistemul

muscular tind să le însoțească pe cele osoase. La începutul stadiului, mușchii copilului sunt fini, săraci în grăsimi și proteine și reprezintă 22% din masa corporală. Până către două luni există o anumită hipotonie caracteristică, astfel că mușchii nu pot susține unele segmente ale corpului și de aceea, atunci când copilul este luat în brațe, capul se culcă pe umărul adultului, iar mâna adultului devine un sprijin suplimentar pentru spatele bebelușului. După două luni apare normotonia (deși în tot cursul copilăriei tonusul flexorilor va fi superior celui al extensorilor). Mușchii devin mai consistenți și vor putea fi antrenați atât pentru realizarea posturii, cât și pentru sporirea capacităților de mișcare ale sugarului și mai ales pentru progresele în apucare. După două luni, copilul își ține capul drept, la 5-6 luni cucerește poziția șezândă, iar la 10-12 luni poate face primii pași, ceea ce exprimă dezvoltarea sistemului muscular și sporirea coordonărilor osteomusculare.

Fără să intrăm în prea multe detalii, este important să consemnăm și schimbările semnificative din funcționarea organelor interne.

Se pare că sistemul circulator al sugarului mic prezintă câteva particularități care explică, pe de o parte, o anume rezervă de vitalitate pentru posibile situații dificile (miocardul continuă să funcționeze și dacă se întrerupe pentru scurt timp respirația) și, pe de altă parte, aportul său la ritmurile accelerate de creștere fizică.

Aparatul respirator prezintă de asemenea câteva particularități : respirația este mai superficială și mai frecventă, dar în primele trei luni plămânii vor crește foarte mult până la sfârșitul anului și se vor perfecționa din punct de vedere funcțional .

Tubul digestiv se particularizează printr-un esofag mai scurt și mai gros, o poziție transversală a stomacului și mai

ales un număr mai mic de glande stomacale. Secreția gastrică prezintă o dominanță a labfermentului (cel de coagulare a laptelui) și lipsa sau secreția redusă a altor enzime. De aceea, regimul alimentar exclusiv lactat din primele luni și apoi introducerea numai treptată a altor alimente respectă aceste particularități funcționale și totodată contribuie la instalarea fără perturbări a tuturor funcțiilor gastrice. Contracția peristaltică este și ea mai slabă la început.

În ceea ce privește aparatul excretor, în cursul primului an nu se stabilește încă nici un fel de control sfincterian și nici nu trebuie forțat acest proces.

Pentru dezvoltarea psihică, cea mai mare importanță o au transformările de la nivelul sistemului nervos.

La naștere, creierul copilului reprezintă 1/9 din greutatea generală a capului, dar capacitatea de lucru a scoarței cerebrale este redusă, ceea ce explică acea rapidă epuizare și nevoia de somn îndelungat la care ne-am referit. Există și o dinamică specifică a proceselor nervoase fundamentale. Excitația iradiază difuz și haotic, ceea ce se exprimă în „agitația motrică" necoordonată și nedirecționată de la începutul stadiului. Este prezentă inhibiția necondiționată, dar cea condiționată apare mai târziu, odată cu noile mecanisme reflexe. Așa cum am văzut, la nou-născut sunt prezente numeroase reflexe necondiționate, unele dintre ele fiind considerate arhaice (Hurgoiu, 1991, p. 62) și care dispar între 2 și 4 luni, când inhibiția condiționată este mai bine instalată în funcționalitatea cerebrală.

Dacă la nou-născut reflexele condiționate, apărute încă din a 10-a zi de viață (Debesse, 1970, p. 33) și mai evidente începând cu a 15-a, 20-a zi, erau încă marcant instabile, după prima lună, ele cresc numeric și dobândesc stabilitate și varietate. Sunt mai numeroase, la început, cele legate de

trebuințele de hrană, iar apoi ele se vor integra structurilor care vor satisface trebuințele funcționale ale sugarului; mai mult chiar, se formează reflexele de gradele II și III și lanțuri de reflexe condiționate care explică avansul psihocomportamental al sugarului.

Procesele de mielinizare continuă amplu la nivelul cortexului, prin angajarea vastă a analizatorilor și mișcărilor și prin stimularea permanentă din partea mediului.

După trei luni, cresc circuitele interanalizatorice și posibilitatea închiderii bruște a acestora, ceea ce explică progresul percepției, creșterea mișcărilor adaptative și mai ales apariția primelor conduite inteligente. În cursul acestui prim an de viață se manifestă funcțional – este adevărat, încă limitat – analizatorul verbomotor și se fac primele legături între acesta și ceilalți, așa încât vom consemna noi modalități de răspuns ale copilului.

3. Dezvoltarea psihică în primul an de viață

Schimbările fizice și perfecționările funcționale la care ne-am referit urmează un program ereditar, dar sunt, în același timp, influențate și de interacțiunile cu ambianța. Dezvoltarea psihică este însă hotărâtor dependentă de relațiile cu ambianța socială, care la sugar este reprezentată de familia sa. Vom urmări deci principalele și semnificativele schimbări în plan psihic.

În stare de veghe, sugarul desfășoară activități variate. „Bebelușii sunt persoane ocupate" spune H.R. Schaffer. Ei nu-și pot petrece timpul doar mâncând, dormind și plângând, ci prezintă o gamă largă de comportamente, atât ca răspuns la stimularea externă, cât și apărute spontan (2005, p. 71). Manifestă o mare gamă de acte, cum ar fi respirația, suptul, clipitul, care

îi permit deja să fie independent și activ. Aceste acte (supt, respirație, plâns) sunt pregătite încă din viața intrauterină.

La începutul stadiului pot dormi încă mult, unii 16-17 ore, alții 11 ore, alții 21 de ore, dar apoi perioadele de veghe și somn se succedă cu regularitate și devin un fel de program zilnic. Ceea ce poate face bebelușul în perioadele de veghe depinde de dezvoltarea creierului, iar aceasta din urmă este favorizată de cât este el de stimulat. Așadar, creierul, experiența și comportamentul sunt foarte strâns legate (Schaffer, 2005, p. 73).

Creșterea generală a greutății creierului este favorizată de dobândirea a fel de fel de experiențe. Astfel, la naștere, creierul copilului reprezintă doar 25% din creierul adultului, dar la 3 luni ajunge la 40%, la 6 luni la 50%, iar în jur de 10 ani va fi foarte aproape de greutatea creierului adult. Această creștere în greutate nu se datorează înmulțirii neuronilor, ci conexiunilor dintre aceștia. Totodată, diferitele părți ale creierului nu se dezvoltă în mod egal. Structurile subcorticale se dezvoltă primele, iar cele corticale, de-a lungul întregii copilării. Chiar și la nivelul cortexului dezvoltarea este inegală. Prima se dezvoltă zona occipitală, de care se leagă văzul, și apoi cortexul prefrontal, care controlează atenția.

Astfel, spune Schaffer, „unele aspecte ale construcției creierului sunt determinate genetic, în timp ce dezvoltarea altora este croită de experiența fiecărui individ" (2005, p. 75).

a) *Dezvoltarea sensibilității și apariția percepțiilor*

Primul an de viață este perioada în care apar și se manifestă la un anumit nivel capacitățile senzoriale și perceptive.

Dintre modalitățile senzoriale umane se constată că gustul și olfacția funcționează bine încă din stadiul de nou-născut. Este posibil ca ele să fie într-un fel antrenate chiar din etapa

prenatală, și atunci se petrec și mielinizări ale unor traiecte nervoase importante pentru producerea lor.

După naștere se constată o *zonă receptoare gustativă* mai largă decât la adult, cuprinzând: suprafața limbii, palatul dur, mucoasa labială a obrajilor și chiar o parte din esofag. Copilul demonstrează reactivitate la gusturile fundamentale (reacții de plăcere, dar și de respingere) și posibilitatea de elaborare mai rapidă a reflexelor condiționate. De-a lungul primului an de viață se precizează și mai bine reacțiile la substanțele fundamentale acru, dulce, amar și sărat și se produc noi discriminări legate de diversificarea alimentației.

O dinamică asemănătoare are și *olfacția*. Nervii mirosului sunt mielinizați la naștere, iar reacțiile la mirosuri se manifestă relativ clar, adică prin modificări ale respirației, pulsul fontanelei etc. Reflexele condiționate se formează repede. Se pare că mirosul joacă un rol foarte important în recunoașterea mamei și a locului în care copilul își desfășoară viața, procese care sunt însă puțin cunoscute.

Tactilitatea, deși este o modalitate senzorială veche, nu este încă dezvoltată la naștere, pentru că pielea suferă anumite transformări structurale și îmbogățiri ale inervației. Zonele mai sensibile sunt acum: regiunea ochilor, a palmelor, a tălpilor, a obrazului, a gurii. Sensibilitatea termică este mai bine dezvoltată. Copilul reacționează la frig sau la căldură. De-a lungul primului an de viață, simțul tactil se va dezvolta și va interacționa din ce în ce mai bine cu kinestezia.

În ceea ce privește sensibilitatea *kinestezică*, s-a constatat că, până la 4 luni, se reechilibrează zona motorie din cortex și se produc deja coordonări cu ceilalți analizatori. Sugarul este capabil să întoarcă astfel capul după un obiect în mișcare, apucarea cu mâinile este din ce în ce mai bună, iar către 7-8 luni pot fi imitate expresiile mimice și sunete pronunțate de adulți.

Auzul începe să funcționeze mai bine din săptămâna a 3-a, deși o anume funcționalitate a lui apare, așa cum am văzut, încă înainte de naștere. La începutul stadiului, răspunsurile la sunete sunt: tresăriri, respirație modificată, schimbarea pulsației fontanelei; apoi copilul rotește capul după sunete și începe să le diferențieze din ce în ce mai bine iar, înainte de 3 luni, le localizează bine. Începând cu luna a 6-a se produce un fel de autoascultare: copilul scoate sunete, stă puțin, iar pronunță sunete etc.

Tot la 6 luni se constată plăcerea ascultării muzicii. Implicarea auzului în comunicarea verbală, care începe în cursul acestui stadiu, este cea mai importantă funcție care trebuie stimulată sistematic.

Văzul înregistrează de-a lungul primului an de viață schimbări deosebit de importante, mai ales pentru rolul său integrator față de informațiile furnizate de ceilalți analizatori. Ochii copilului au câteva particularități, și anume: sunt relativ mai mari decât celelalte elemente ale fizionomiei, sunt rotunzi, luminoși, irisul este albastru-cenușiu la toți copiii până către 3 luni și apoi va dobândi culoarea definitivă, pupilele pot avea deschideri inegale, cristalinul este mare, dar are putere mică de refracție, sistemul oculomotor prezintă desincronizări și se pare că vederea în culori nu este posibilă încă de la naștere etc. După 3 luni dispar toate aceste insuficiențe și analizatorul vizual începe să joace un rol principal în apariția percepției (Crețu, 1994, pp. 60-61).

Apariția percepției se produce, după unii autori, în luna a doua, iar după alții ar începe odată cu luna a 3-a. Acest moment este pregătit de: 1. maturizarea neurofuncțională de ansamblu; 2. dezvoltarea fiecărei modalități senzoriale; 3. coordonarea activității analizatorilor, stimulată de satisfacerea trebuințelor organice și de explorare a mediului. Treptat, câmpurile senzoriale interacționează, iar schemele de explorare a unei

modalități senzoriale, în fapt a celei vizuale, le integrează pe toate celelalte. Prima coordonare se face între câmpul senzorial al mâinii și acțiunilor acesteia și cel al gurii, în condițiile satisfacerii trebuințelor de hrană. Mai întâi, întâmplător mâna ajunge în spațiul gurii și copilul începe să sugă un deget. Plăcerea va întări unificarea celor două câmpuri senzoriale. La fel, împreună cu un obiect apucat deja, mâna poate să nimerească întâmplător în câmpul vizual și schemele explorative ale acestuia să le integreze pe primele. Mai ales după 6 luni, copilul începe să apuce tot ceea ce vede și să vadă tot ce apucă. Lor li se adaugă imediat spațiul senzorial al gurii și astfel tot ce vede apucă și duce la gură. Se constituie, așadar, nucleul funcțional al percepției umane. Se vor produce distincții din ce în ce mai clare ale propriului corp de tot ceea ce este ambianță (Osterrieth, 1976, p. 4). Distincția cea mai semnificativă este legată de mamă. Ea este primul aspect al ambianței perceput clar. Apoi vor fi distinse și alte obiecte, iar copilul va manifesta un fel de contemplare. Însă mai important este faptul că va putea să le manevreze și își va perfecționa și mai mult percepția. Apucarea obiectelor permite nu numai semnalizarea mărimii și formei aproximative a acestora, ci și începutul relevării poziției lor față de propriul corp. J. Piaget vorbește despre o constantă a formelor dobândite în jurul a 7-8 luni (Piaget, Inhelder, 1976, p. 29), dar numai dacă obiectul are o poziție privilegiată (de exemplu, el întinde mâna spre biberon și este fericit dacă zărește și tetina, dacă nu vede tetina, începe să plângă). La 9 luni va recunoaște biberonul în orice poziție îi va fi dat. Tot cam la 6 luni se constată și constanta de mărime, însă nu funcționează decât în spațiul foarte apropiat. În structura imaginii perceptive se impun mai ales însușirile cromatice, pe care copilul le distinge treptat și din ce în ce mai bine, având preferințe pentru galben, roșu, albastru, verde.

Progresul percepțiilor vizuale este continuu și strâns legat de funcționarea analizatorului respectiv. Acesta are funcții integratoare deosebite, astfel că sugarul poate să nu vadă la fel de bine ca adultul, dar va fi suficient pentru a se adapta satisfăcător la mediu (Hainline, 1998, *apud* Schaffer, 2005, p. 66) și a se manifesta activ față de acesta. Cercetări recente au arătat că bebelușii se nasc pregătiți pentru a explora vizual lumea. Ei sunt deosebit de atenți la figura umană și, după cum spunea Schaffer (2005, p. 67) la stimuli simetrici, tridimensionali, mobili, aflați la distanța optimă și astfel se asigură o preadaptare la mediul cu care interacționează după naștere. Astfel, prezentându-li-se copiilor, imediat după naștere, trei tipuri de imagini – un carton oval gol, un carton cu semne organizate altfel decât cele reprezentând fața umană și unul care redă chipul adultului –, s-a văzut că aceștia îl privesc cel mai des pe ultimul. Există un mecanism înnăscut pentru detectarea fețelor (Johanson și Marton, 1991, *apud* Schaffer, 2005, p. 67).

S-a precizat mai târziu că bebelușii au abilitatea de a percepe mai ales unele aspecte ale feței umane și apoi altele.

În prima categorie intră zona ochilor, conturul gurii și coafura.

Totodată, s-a constatat că inițial au o percepție globală asupra figurii umane și apoi vor fi capabili să deosebească figura mamei de a altei persoane. Cu ajutorul unui dispozitiv special s-a observat că au preferințe vizuale pentru imagini complexe, modele cu linii curbe, contraste, contururi interesante, adică cele ce sunt caracteristice și chipului uman. La începutul vieții sunt atrași prioritar de contururi, iar după două luni și de elementele din interior, care semnalează ochii, nasul, gura. Acum se poate stabili un contact vizual între ei și părinții lor.

Sistemul auditiv funcționează, de asemenea, imperfect imediat după naștere, dar este mai avansat decât cel vizual deoarece a fost stimulat mai devreme în etapa prenatală. Vocea umană este stimulul care atrage cel mai puternic atenția copilului. Bebelușul întoarce de timpuriu capul spre sursa de sunet și își modifică frecvența cardiacă. Nou-născutul preferă vocea feminină, întrucât aceasta a fost stimulul cel mai frecvent în etapa prenatală. Apoi vor distinge vocea mamei de celelalte. Aceste aspecte au fost constatate cu ajutorul tehnicii suptului non-nutritiv.

Este, de asemenea, interesant de remarcat faptul că, la 3 săptămâni, copilul întoarce capul spre sursa de sunet, apoi această reacție dispare până spre 3-4 luni, după care reapare. Se consideră că în acest interval se produce o maturizare neurofuncțională a mecanismelor auditive.

Cercetări importante au fost făcute și în legătură cu posibilitatea copilului de a se percepe în oglindă. S-au constatat următoarele momente semnificative: la 6 luni, manifestă interes pentru ceea ce vede în oglindă și întinde mâna, la 8 luni se uită și apoi caută în spatele oglinzii, între 8 și 9 luni îl recunoaște pe cel ce îl ține în brațe și este gelos pentru că pe sine nu se recunoaște, la 10 luni privește alternativ adultul și imaginea acestuia în oglindă, iar la 12 luni este atent la mișcările sale și la cele din oglindă, dar se recunoaște pe sine.

Toate aceste progrese ale percepției asigură manifestarea din ce în ce mai activă a copilului față de ambianță, îi direcționează mișcările și le face să fie mai adaptate.

O altă capacitate psihică ce începe să se manifeste la sugar este memoria. Însă multă vreme s-a crezut că, din cauza nivelului redus de dezvoltare funcțională cerebrală, aceasta nu există. În realitate, cercetările asupra obișnuirii cu stimulii și reducerii atenției acordate lor reprezintă argumente importante pentru

prezența memoriei. Însă aceasta funcționează la niveluri foarte simple. Chiar posibilitatea formării reflexelor condiționate este dovada memoriei elementare. Rovee-Collier și Hayne în 1987 (*apud* Atkinson *et al.*, 2002, p. 93) au făcut următorul experiment: au atârnat un obiect viu colorat deasupra ochilor copilului și o panglică ce îl lega de piciorul lui, așa încât atunci când mișca piciorul, se deplasa și obiectul. Când au repetat situația după câteva zile, au constatat că bebelușul n-a uitat și a provocat deplasarea obiectului. Copilul ține, de asemenea, minte vocea mamei, pe care o distinge de a altor femei, preferă vocea tatălui față de a altor bărbați sau ține minte și recunoaște bătăile inimii mamei. După naștere, acestea fiind înregistrate și apoi administrate ca stimuli, i-au făcut pe copii să se liniștească mai repede față de situația când erau date ritmuri cardiace prea rapide (120 de bătăi pe minut față de cele cu 80 de bătăi pe care le învățaseră).

b) *Dezvoltarea motricității la sugar*

Așa cum observă P. Osterrieth, dezvoltarea motorie este „aspectul cel mai obiectiv al evoluției în primul an de viață".

Manifestările motrice progresează în funcție, pe de o parte, de schimbările structurale și funcționale ale sistemului osteomuscular, iar pe de altă parte, de dezvoltarea sensibilității kinestezice și a capacităților generale ale scoarței cerebrale. Dacă acestea sunt premisele organice și neurofuncționale ale motricității, lor li se adaugă și alți factori cu rol de întreținere și stimulare cum ar fi: nașterea fără probleme, regimul alimentar corect, un somn bun, libertatea mișcărilor (adesea condiționată de obiceiuri privind înfășarea în primele luni de viață), stimularea prin joc, disponibilitatea părinților și a altor membri ai familiei de a interacționa cu copilul (Lezine, 1970, p. 33). Dacă acești factori interacționează optim, se asigură condițiile unor progrese relevante ale motricității în următoarele planuri:

- trecerea de la mişcările spontane şi haotice de după naştere la cele orientate şi adaptate;
- intrarea normală în funcţie a principalelor zone motrice corporale;
- organizarea treptată a mişcărilor complexe de apucare şi ale celor ce pregătesc deplasarea copilului, adică cucerirea mersului.

La sugarul mic pot fi următoarele categorii de mişcări: 1. mişcări încorporate structurilor reflex necondiţionate, aşa cum sunt cele de supt sau de apucare, dacă se atinge podul palmei; 2. mişcări haotice, globale, spasmodice, necondiţionate care exprimă reacţii la orice fel de incitaţii senzoriale; 3. mişcări învăţate, relativ puţine, care apar după 3-5 săptămâni, cum ar fi mişcările de căutare a sânului sau, spre 3 luni, cele de apucare a obiectelor. În această categorie trebuie să deosebim mişcările orientate, care, deşi sunt simple şi adesea foarte slab organizate, reprezintă un progres faţă de cele haotice, prin direcţionarea lor de către ţintele perceptive. Astfel, sugarul de două luni întoarce capul spre un obiect care se deplasează, pornind din centrul câmpului său vizual spre periferie, sau întinde mâna spre obiectele care i se arată, fără a fi o reacţie propriu-zisă de apucare. Mişcările adaptate cuceresc, pe lângă orientare, o anumită organizare în raport cu însuşirile obiectuale ale lucrurilor. Putem da un singur exemplu, dacă la o lună şi jumătate nu există nici o mişcare adaptată, la 6 luni 32% dintre manifestări au aceste caracteristici (Şchiopu, 1963, p. 155).

În ceea ce priveşte ordinea în care se dezvoltă diferite categorii de mişcări după ariile corporale angajate, cercetările pun în evidenţă următoarea succesiune (Osterrieth, 1976, pp. 51-52):

- între 0 şi 3 luni, zona gurii şi a ochilor;
- între 3 şi 6 luni, regiunea capului, gâtului, umerilor;

- între 6 şi 9 luni, trunchiul, braţele, mâinile;
- între 9 şi 12 luni, extremităţile corporale care sunt angajate în mişcări din ce în ce mai fine (degetele, mâinile, picioarele, limba).

Această etapizare nu are un sens exclusiv, ci are în vedere creşterea mai mare a numărului de mişcări, la un moment dat, într-o zonă sau alta şi, mai ales, complicarea treptată a organizării lor.

Urmărind cel de al treilea plan al dezvoltării motricităţii în primul an de viaţă (mai ales între 6 şi 9 luni), vom avea în vedere cu precădere organizarea mişcărilor complexe, semnificative, ale mâinilor.

Dezvoltarea mişcării mâinilor are două tipuri de efecte: 1. perfecţionarea sensibilităţii tactile şi îmbogăţirea treptată a experienţei tactilo-kinestezice care, aşa cum am văzut, are o mare importanţă în progresarea percepţiei; 2. perfecţionarea apucării obiectelor şi a manevrării lor.

Reacţia de apucare apare ca răspuns reflex necondiţionat la atingerea palmei încă de la stadiul de nou-născut, dar ea este departe de ceea ce reprezintă apucare specifică omului.

Până la 4 luni, deşi mâinile copilului sunt active, ele nu funcţionează încă la parametrii adultului. Astfel, pus pe burtă, copilul se poate sprijini pentru scurt timp în mâini, iar dacă acestea sunt atinse, tind să apuce, însă fără opozabilitatea policelui. Pot apuca obiectele, ţinându-le strâns şi scuturându-le, mai degrabă prin includerea în mişcările generale globale şi spasmodice ale întregului corp.

La 5 luni, prinderea obiectului se realizează încă fără opozabilitatea policelui, există o prehensiune egală la cele două mâini, iar copilul întinde oricare mână către obiectele ce i se oferă.

În jurul vârstei de 6 luni, mâna prinde prin opozabilitatea degetului mare și copilul poate să apuce câte un lucru în fiecare mână.

Între 6 și 7 luni, apucarea este orientată de percepția vizuală a obiectului. Totodată, copilul nu se mai rezumă la a apuca, ci manipulează obiectul, îl scutură, lovește cu el etc., poate trece ușor un obiect dintr-o mână în alta și începe să beneficieze de mișcări fine de apucare, cum ar fi apucarea ceștii de toartă și ducerea ei la gură. Mișcările fine se perfecționează în continuare, iar la 8-9 luni poate ține o pastilă între arătător și degetul mare. Ține bine în mână biscuiții, biberonul, dar ceea ce este mai important, nu mai duce imediat orice obiect la gură, ci îl examinează, după cum, de altfel, își examinează și propriile mâini. La fel, ține în mână un creion și mâzgălește, dă mai multe pagini deodată etc.

În ceea ce privește mersul, el are numeroase componente înnăscute, dar altele trebuie formate și învățate. Se știe că încă de la naștere se manifestă reflexul plantar, dar el este insuficient fără consolidarea sistemului osteo-muscular și fără construirea unor mecanisme de asigurare a poziției verticale și a echilibrului în condiții de deplasare. Cele mai importante momente ale acestui proces sunt următoarele:

- La 6 luni, copilul reușește să aibă o poziție șezândă, la început de scurtă durată printr-un sprijin și apoi să devină modul lui frecvent de a se afla vizavi de ambianță. Aceasta schimbă considerabil orizontul lui, condițiile de realizare a percepției și oferă noi coordonate spațiale pentru manipularea obiectelor. În jurul a 7 luni, copilul face o nouă tentativă de a se desprinde de locul în care stă prin ridicarea „în patru labe" sau ridicarea în genunchi și sprijinirea de pătuț.
- Dar la 8 luni reușește să se ridice în picioare sprijinindu-se de pătuț și stă, la început puțin, apoi din ce în ce mai mult. Dobândește astfel o nouă perspectivă asupra mediului înconjurător.

- Un alt moment este reprezentat de faptul că, după 9 luni, reușește să stea în picioare fără sprijin. La început pentru câteva secunde, gata pregătit să se apuce de pătuț, apoi din ce în ce mai mult.
- În jurul vârstei de 10 luni, copilul încearcă să pășească sprijinindu-se de obiecte, organizându-și noi structuri de echilibrare în condiții de deplasare. La 11 luni, copilul merge sprijinindu-se într-o mână sau ținut de mână, iar la 12 luni, în medie, face primii pași fără nici un sprijin. Este un moment trăit cu mare bucurie de către părinți, ca semn al creșterii normale. Pentru copil, evenimentul este încărcat de surpriză, dar și de un fel de teamă de a nu cădea. Dacă acest fapt se întâmplă și se lovește, există riscul să nu mai încerce această aventurare prea curând, ceea ce frânează dezvoltarea mersului. Se întâlnesc destui copii care pot să devanseze cele 12 luni și încep să meargă chiar de la 10 luni. Fetele tind, în genere, să învețe să meargă mai repede decât băieții.

Mersul aduce noi modificări în perspectiva perceperii lumii și în relațiile cu adultul, fiind un pas nou în cucerirea independenței față de acesta.

Totodată, cucerirea mersului este legată de o dezvoltare motorie generală, incluzându-se astfel și mișcările capului și trunchiului.

c) *Amplificarea și diversificarea manifestărilor afective și a relațiilor de comunicare la sugar*

Dificultățile de adaptare ale nou-născutului generează, așa cum am văzut, stări de afect cu o puternică bază nativă.

Foamea, umezeala, frigul, lumina prea puternică, nevoia de somn generează trăiri negative, manifestate prin țipăt, spasme, grimase și plâns (care rămâne fără lacrimi până la o lună). Se poate spune astfel că, la nou-născut, reacțiile afective sunt numai negative, dar la 3 luni 15% vor fi pozitive. Expresiile mimice sunt sărace și adesea confuze și chiar inverse față de starea sugarului. O discuție specială s-a purtat în legătură cu zâmbetul care apare la 5 zile, consemnat de Tiedelmann, dacă este sau nu un semn al trăirilor afective pozitive. În realitate, el exprimă doar starea organică de bine și nu are nici o funcție de semnalizare și comunicare. La o lună, o lună și jumătate, zâmbetul poate fi semnul emoției. Menționăm remarca făcută de Bourjade, citat de P. Osterrieth, că la sugarul mic „emotivitatea primează emoției" (1976, p. 48), acesta din urmă implicând un răspuns emoțional mai organizat și mai adaptat la împrejurarea de viață, în timp ce reactivitatea emoțională este mai degrabă un reflex afectiv al nenumăratelor cauze, adesea disproporționat față de acestea, fiind un fel de „revărsare de ape", ocupând „toată scena psihică", putându-se amplifica sau domoli fără un motiv clar.

Zâmbetul apărut acum, clar legat de prezența adultului, se transformă în râs zgomotos la 6 luni, fiind determinat de momentul hrănirii, al băii, al ridicării în brațe, al gâdilării, al jocului cu adultul etc. Astfel, emoția se instalează ca modalitate curentă de relaționare cu ambianța. Nu sunt generate numai de satisfacerea trebuințelor primare ale copilului, ci izvorăsc din relațiile tot mai diversificate cu ambianța. La 5 luni, precizează Osterrieth, apar supărarea și tristețea propriu-zis psihologice, frica și anxietatea, furia, agresivitatea, gelozia etc.

Supărarea apare când copilul vede ceva ce-i place și nu i se dă sau când i se refuză luarea în brațe. Ea se manifestă prin plâns și agitație motorie. Frica manifestată prin retragere, ascundere sau plâns puternic este generată de situații neobiș-

nuite, precum persoane necunoscute, schimbarea figurii mamei (dacă îi apare îmbrăcată în negru și deci în contrast total față de cum o știa) și chiar față de jucării care scot sunete neobișnuite sau de pierderea bruscă a reazimului.

Simpatia, care se manifestă încă de la 4-5 luni prin surâs, agitație motorie, figură destinsă, strigăte, gesturi de apropiere, se manifestă față de oameni, dar și față de animale.

Anxietatea este generată de îndepărtarea mamei, de prezența unor persoane străine sau de situații pe care nu le cunoaște. Dar, preconizează Osterrieth, „...nu găsim la copil spaime specifice și ereditare, înnăscute" (1976, p. 49). Se pare că temerile lui sunt învățate prin condiționare, imitație sau sunt induse de cei din jur. Totuși, trebuie reținut faptul că necunoscutul și neobișnuitul generează întotdeauna anxietate, însă mai hotărâtoare este atitudinea părinților față de împrejurări de acest fel. Hagman, citat de Osterrieth, a dezvăluit o strânsă corelație între spaimele copilul și cele ale mamei.

În jurul vârstei de 8 luni apare bucuria generată de ceea ce copilul reușește să facă: să-și apropie un obiect, să o facă pe mamă să vină la el și să-l ia în brațe etc. În măsura în care se construiesc conduitele inteligente, reușitele copilului sunt tot mai numeroase și generează ceea ce P. Janet numea „reacția de triumf". În acest fel, treptat se schimbă raportul dintre trăirile negative și cele pozitive, și astfel la 6 luni 65% sunt manifestări afective pozitive.

Primul an de viață creează o bază primară puternică a atașamentului față de mamă. R.A. Spitz (1958) a aprofundat studiul relațiilor dintre mamă și sugar, mai ales efectele negative ale carenței afective materne asupra structurii psihismului infantil. J. Bowlby (1951), expert al Organizației Mondiale a Sănătății, a făcut cercetări asupra dezvoltării copiilor din instituțiile de ocrotire și a demonstrat că lipsa îngrijirilor materne provoacă traume fizice, intelectuale, afective și sociale.

Comparând rezultatele privind dezvoltarea fizică a copiilor din mai multe instituții de acest fel, a arătat că acei copii care, deși aveau condiții materiale mai proaste, erau înconjurați de dragostea celor ce îi îngrijeau se dezvoltau mai bine fizic decât cei care aveau mâncare din belșug și condiții sanitare foarte bune, dar erau tratați cu răceală. Un înlocuitor bun al mamei poate atenua efectele negative ale depărtării de mamă, dar nu le înlătură integral, în timp ce readucerea copilului în îngrijirea mamei elimină relativ repede astfel de efecte. Lipsa îngrijirilor materne din primul an de viață se răsfrânge negativ, mai târziu, asupra construirii personalității și formării comportamentelor adaptative. Copiii care au trăit astfel de situații sunt înclinați spre delincvență, nevroză și au mari probleme în manifestarea încrederii în oameni și în stabilirea unor bune relații cu ceilalți.

Marea valoare formativă a relațiilor familiale și îndeosebi ale celor cu mama (Mauco, 1987) izvorăsc din natura lor deosebită. P. Osterrieth subliniază că:

> nici o altă instituție, oricât de calificată, nu este atât de sensibilă la exprimarea trebuințelor, la manifestarea slăbiciunilor sau a potențialului de dezvoltare a copilului, fiindcă nici o altă instituție nu cuprinde ființe legate de copil în mod atât de direct și atât de vital ca tatăl sau mama (1973, p. 48).

Am putea spune deci că tabloul afectivității sugarului este dominat de atașamentul față de mamă, care își are începuturile în etapa prenatală și implică mecanisme de formare care încă nu sunt cunoscute în întregime. Evoluția afectivă a sugarului este profund marcată de aceste relații dominante și de climatul afectiv general al familiei. H.S. Sullivan considerase, cu mulți ani în urmă, că tensiunea anxietății, existentă la persoana care îngrijește sugarul, i se transmite acestuia, iar echilibrul afectiv al părinților, mai ales al mamei, este un factor de dezvoltare optimă pentru copil.

Dar al patrulea trimestru al primului an de viață aduce noi relații afective, mai complexe, ale copilului cu ambianța, cum ar fi: reacții de intimidare în fața persoanelor străine (Mauco, 1987) (față de care copilul își restrânge manifestările sau se ascunde) sau un fel de rușine dacă a făcut ceva ce se abate de la obișnuit (care se manifestă ca retragere sau apare mimica de plâns). La fel, dacă s-a supărat pe cineva, își reduce manifestările față de acea persoană sau se încruntă etc.

Multiplicarea relațiilor cu lumea exterioară și implicarea acestora în mecanismele afectivității se exprimă și în posibilitatea de a provoca stări afective prin intermediul cuvântului, astfel că sugarul, la sfârșitul stadiului, este capabil să aibă o tentativă de plâns dacă i se spune să plângă. Tot așa îi pot fi diminuate neplăcerile provocate de lovirea de ceva, dacă acel lucru este bătut de adult sau chiar de copilul însuși. De asemenea, cresc posibilitățile de imitare și astfel învață unele expresii afective, cum ar fi bătutul din palme pentru a-și exprima plăcerea. Toate acestea sunt semnele culturalizării afectivității și creșterii funcțiilor lor reglatoare și de comunicare.

În primul an de viață se creează premisele și apoi *se produce debutul unui alt mod de comunicare cu ambianța, și anume cel verbal.* Acest nou sistem de comunicare are, pe de o parte, premise ereditare, iar pe de altă parte, surse exterioare de ordin sociocultural.

Există un specific al funcționării creierului uman transmis ereditar, privind reglarea funcționării aparatului fonator, modularea și exersarea activității lui. Cercetătorii au descoperit că, la o lună, unii bebeluși pot face diferența între sunetele „b" și „p", ceea ce arată că ființa umană este înzestrată genetic pentru a-și însuși limbajul. Toate acestea explică faptul că de la sfârșitul celei de-a doua luni și începutul celei de-a treia luni de viață, apare gânguritul. Faptul că este o manifestare reflex necondiționată ca expresie a maturizării funcționale

programată genetic este demonstrat de două fapte: a) toți copiii din lume gânguresc la fel, inclusiv cei care, mai târziu, se va dovedi că sunt surzi și nu-și vor putea însuși vorbirea; b) sunt emise mult mai multe sunete decât cele care corespund limbii materne.

După 3 luni și jumătate emisia de sunete intră într-o nouă fază, care constă în asocieri de sunete, și de aceea faza a fost numită „a lalațiunii".

În aceste două faze se realizează un exercițiu funcțional al aparatului fonator, la care se asociază analizatorul auditiv. Am specificat de asemenea că la un moment dat, copilul scoate un sunet, se oprește ca și cum s-ar asculta și pare chiar că așa se întâmplă.

Cel mai important moment este înregistrat în jurul vârstei de 7-8 luni, când copilul reușește să imite sunetele pe care le pronunță cei din jur. Imitând cuvintele simple, pronunțate de adult, asociindu-le cu obiecte și situații de satisfacere a unor trebuințe, se constituie astfel, la sfârșitul primului an de viață, mecanismele inițiale ale comunicării verbale.

Cel mai bine sunt pronunțate vocalele „a" și „o", apoi „i", „u", „e". Pronunțarea consoanelor intervine relativ mai târziu. Se emit întâi consoanele surde, pentru că pun mai puține probleme de articulare, și anume: „m", „n", „p", „b", „t". Încă înainte de a pronunța primele cuvinte, copilului trebuie să i se vorbească și să fie stimulat să pronunțe sunete, să i se creeze ceea ce se numește „baia de limbă", care dezvoltă disponibilitățile funcționale native. Dintre condițiile favorizante pentru dezvoltarea limbajului reținem, pe de o parte, relația afectivă a copilului cu mama sa (ea fiind cea care îl ajută și îl stimulează să-și însușească primul cod verbal), iar pe de altă parte, marea capacitate de a imita a copilului. Se constată astfel că, după 9 luni, dacă i se vorbește, copilul ascultă atent și apoi emite câteva minute sunete și combinații de sunete, ca și cum ar ține și el un mic discurs (Mauco, 1987). Acest fapt se explică și

prin modul caracteristic în care îi vorbește mama și, în general, orice adult, în speță cu o intonație exagerată, cu tonuri mai înalte și multe modulări ale vocii (Schaffer, 2005, p. 69).

Începând cu vârsta de 9 luni, dar mai frecvent de la 10 luni, copilul pronunță primele cuvinte care sunt: mama, tata, apă, papa etc.

Aceste prime achiziții verbale pot fi caracterizate astfel:

- sunt însușite în primul rând cuvintele legate de satisfacerea trebuințelor fundamentale ale copilului;
- au o structură fonetică simplă, adică pot cuprinde silabe care se repetă și consoane ușor de articulat. Uneori sunt înlocuite cu onomatopee, mai ușor de articulat, și de fapt pronunțate mai întâi de adult și apoi imitate de către copil;
- cuvintele mai complexe sunt simplificate fonetic;
- sunt polisemice, adică pot semnaliza atât trebuința actualizată a copilului, cât și obiectul care o satisface, persoana implicată, contextul concret. Exemplu: cuvântul *papa* poate semnaliza foamea reală, vederea farfuriuței din care este hrănit, persoana care se apropie etc.
- reacțiile verbale sunt încă instabile, adică de multe ori copilul folosește cuvintele ca să-și comunice trebuințele, dar alteori, când, de exemplu, îi este foame, face semnul de a suge sau o mișcare a gurii.

Oricât de limitate ar fi aceste prime semne verbale, ele reprezintă începutul unui nou mod de semnalizare, care va susține dezvoltarea conduitelor inteligente și adaptarea din ce în ce mai bună la mediu.

d) *Dezvoltarea conduitelor inteligente*

Apariția în cursul acestui stadiu a conduitelor inteligente reprezintă un aspect central și deosebit de important pentru devenirea ființei umane.

Structurile inteligente se construiesc în prelungirea și pe fundamentele reflex necondiționate pe care copilul le manifestă imediat după naștere. Contactul cu mediul face ca pe baza acestora să se formeze și să se manifeste rapid funcții elementare psihice cum ar fi cele perceptive și motrice, iar apoi, pe baza acestora, să se construiască inteligența. J. Piaget, cel care a studiat apariția inteligenței umane, a constatat că prima ei manifestare apare în cursul primului an de viață, în forma conduitelor inteligente senzoriomotorii (1973, p. 48). Ea parcurge mai multe stadii, unele dintre ele fiind pregătitoare. Primul stadiu este cel *reflex necondiționat*. În legătură cu acesta, autorul notează: „Ceea ce oferă fiziologia organismului este un montaj ereditar gata organizat și virtualmente adaptat, dar care nu a funcționat niciodată. Psihologia începe odată cu exersarea acestor organizări" (1973, p. 48). Se organizează astfel primele conduite, care nu depășesc prea mult fiziologicul, dar asigură condiții mai bune de satisfacere a trebuințelor și astfel se desfășoară cel de-al doilea stadiu, pe care Piaget l-a numit al *reacțiilor circulare primare*. El apare la 2-3 luni și constă în includerea în schema reflexului necondiționat a noi stimuli, care sunt legați de cei fundamentali cu valoare biologică, și de aceea copilul tinde să-i recepționeze și să reacționeze la ei în mod repetat.

Al treilea stadiu este cel al *reacției circulare secundare*, care apare la 4 luni și jumătate, când există o bună coordonare între vedere și apucare, și astfel copilul explorează activ mediul apropiat lui, pe care-l poate percepe satisfăcător, iar dacă întâmplător și apucă ceea ce vede și-i place, tinde să repete mișcarea ca să păstreze tablourile perceptive care-i plac. Așa, de exemplu, stând în cărucior și având deasupra ochilor o sfoară de care atârnă clopoței care sună atunci când, întâmplător, copilul s-a mișcat mai tare, va continua să se comporte la fel ca să mai poată auzi clopoțeii. Este o primă deosebire între țintele perceptive (clopoțeii văzuți și auziți) și mijloacele de a le atinge (scuturarea căruciorului), care pregătește și mai mult inteligența.

Inteligența propriu-zisă apare în cel de-al patrulea stadiu, numit al coordonării *reacțiilor circulare secundare*, care se petrece la 7, 8 sau 10 luni. Prin urmare, acțiunile copilului sunt coordonate cu datele mediului, se exercită asupra acestuia, obținând ceea ce-i satisface trebuințele. Astfel, el găsește acțiunea cea mai potrivită pentru situația descoperită prin repetarea întregului repertoriu de mișcări pe care le-a învățat, până ajunge la cea care satisface trebuința de explorare a mediului. Acțiunile învățate anterior par un fel de chei, care sunt încercate pe rând pentru situația dată până se ajunge la cea potrivită. Piaget le numește „concepte motorii". Copilul și le înmulțește mereu și sunt apoi combinate în funcție de situațiile noi cu care se confruntă. Prin urmare, adaptarea mijloacelor *la noua situație este caracteristica acestor conduite deja inteligente*. Dar Piaget îi relevă limitele: „Caracterul limitat al acestei inteligențe în formare care nu se inventează și nu descoperă mijloace noi, ci totul se reduce la o simplă aplicare a mijloacelor cunoscute la împrejurări neprevăzute".

Cel de-al cincilea stadiu apare la 11-12 luni și a fost numit al *reacțiilor circulare terțiare*.

El se prelungește și în al doilea an de viață, până la un an și jumătate. Copilul are un repertoriu de moduri de a acționa, a dobândit abilitatea de a le raporta la real, la nou chiar, dar acum, în acest stadiu, ceea ce este cu totul caracteristic este: a) căutarea activă a noului; b) învățarea de mijloace noi pentru situații noi.

Copilul nu mai aplică mijloace cunoscute în situații noi, ca în stadiul anterior, ci inventează noi mijloace. La fel, el caută noi situații. Așa, de exemplu, având o bucățică de pâine în mână, rupe firimituri și le lasă să cadă, de fiecare dată altfel,

urmărind cu privirea ce se întâmplă. Sau aruncă un obiect, agasându-l pe adult, pentru că îl cere de fiecare dată înapoi, dar îl aruncă de fapt pentru a urmări ce se întâmplă. Când situaţiile cu care se confruntă devin mai complexe, când între obiectul dorit şi sine apar obstacole, el inventează un nou mod de a coordona ceea ce a învăţat şi astfel iese din încurcătură. De exemplu, el poate să-şi structureze o conduită nouă pe baza altor două învăţate anterior şi să-şi apropie un obiect îndepărtat, aşezat pe un prosop, prin tragerea prosopului şi apoi apucarea obiectului. Este deci vorba despre ceea ce s-a numit conduita suportului. La scurtă vreme şi mai ales după ce trece în cel de-al doilea an de viaţă, reuşeşte să aplice şi alte două conduite, mai complexe, cum este cea a sforii şi cea a băţului.

Toate aceste reuşite ale copilului se sprijină pe percepţie şi pe schemele de acţiune, care sunt coordonate şi ghidate de reuşita practică şi de constatarea perceptivă a acesteia. Inteligenţa senzoriomotorie se sluješte de schemele perceptive şi motrice şi ajunge la:

a) raportarea la obiecte care sunt ale realităţii, ale mediului;
b) surprinderea în câmp perceptiv a relaţiilor spaţio-temporale;
c) sesizarea tot perceptivă a unor raporturi chiar cauzale simple, deşi în ansamblul ei inteligenţa sa este precauzală.

Inteligenţa senzoriomotorie a sugarului construieşte bazele pentru cea conceptuală, care va fi însă achiziţionată în următoarele stadii.

Capitolul IV

Antepreşcolarul sau prima copilărie

1. Regimul de viaţă şi dezvoltarea fizică a antepreşcolarului

Ceea ce se remarcă de la prima vedere la antepreşcolar este din ce în ce mai buna lui autodeplasare.

P. Osterrieth releva că „...acela care pleacă şi vine după placul impulsurilor sale, care circulă, care are posibilitatea de a se apropia când îl cheamă sau, dimpotrivă, de a se îndepărta, acela nu mai este sugar" (1976, p. 57).

Profilul psihologic al acestui stadiu mai are şi alte dominante: *apariţia reprezentărilor şi a activităţilor mentale, însuşirea limbajului, apariţia conştiinţei de sine.*

Toate aceste cuceriri sunt susţinute de progrese evidente de ordin fizic şi un regim de viaţă care-i asigură o dezvoltare sănătoasă. Regimul alimentar este bogat în proteine uşoare, produse lactate, fructe şi legume proaspete. Copilul trebuie să doarmă profund noaptea, 10-12 ore, şi o oră şi jumătate, două ore, după-amiaza. Intervalele de veghe sunt foarte active. În afara orelor de masă şi de igienă, copilul se joacă foarte mult, se plimbă, explorează activ spaţiul în care se află.

Își lărgește relațiile de comunicare cu ceilalți membri ai familiei sau cu prietenii și cunoscuții acesteia, iar dacă este la creșă, cu alți copii și personalul instituției. Dar dezvoltarea copilului este favorizată mai ales de cadrul familial, care-i oferă securitate afectivă și stimulări variate și continue în condițiile unor legături afective de profunzime.

Creșterea în înălțime este mai accentuată la începutul stadiului, apoi scade ușor la 3 ani, când copilul are 94-95 cm, iar greutatea ajunge la 14 kg. Cresc mai mult membrele și se schimbă ușor proporția între cap, trunchi, mâini și picioare.

Între un an și un an și trei luni se închide fontanela anterioară, continuă osificările la nivelul coloanei și membrelor, se dezvoltă mai departe dentiția provizorie, astfel că la 2 ani copilul are 20 de dinți.

După un an încep progresele privind controlul evacuărilor (Mauco, 1987, p. 98).

Antepreșcolaritatea este „vârsta robinetului" și „vârsta oliței". Aceste achiziții sunt rezultatul maturizării organice și al intervenției cu tact a adultului.

În ultimul trimestru al celui de-al doilea an de viață se atinge „vârsta oliței", iar după un an și jumătate – doi ani, copilul atinge și „vârsta robinetului", adică poate preveni și aștepta puțin și apoi reușește să își regleze bine evacuările în timpul zilei, iar la 3 ani devine curat și noaptea.

În legătură cu aceste achiziții, M. Debesse atrage atenția asupra următorului aspect: „Trebuie însă evitat cu grijă ca absența sau insuficiența acestui control să se asocieze cu pedepse corporale, stârnind mânia și revolta, care ar putea tulbura grav evoluția afectivă" (1981, p. 31).

La nivelul sistemului nervos central se produc perfecționări funcționale mai ales în zonele motorii și verbo-motorii. Creierul crește în greutate până la 1.100 g la 3 ani, se adâncesc scizurile și se conturează mai bine circumvoluțiunile. Din punct de vedere neunifuncțional, acest stadiu este foarte important.

Stimulările din partea mediului sporesc foarte mult conexiunile neuronale și se consideră că, la 2 ani, copilul are cu 50% mai multe astfel de legături decât la 16 ani. Acum se trece de la răspunsurile generale ale creierului la stimulările din ambianță, la specializarea sistemelor neuronale. Până la un an, creierul copilului răspunde la stimulări verbale cu foarte multe zone cerebrale, dar apoi se vor specializa doar anumiți centri. Aceste circuite neuronale specializate se formează cu succes în perioadele critice, fiind prefigurate genetic. Dezvoltarea timpurie intensă a creierului copilului este argumentul pentru demararea unor programe de intervenție precoce, până la vârsta de 3 ani asupra copilului (Muntean, 2006, p. 158).

Dar copilul obosește repede, manifestă instabilitate și nervozitate dacă rămâne mai mult într-un spațiu închis sau când plimbarea se prelungește. El are puțină rezistență la îmbolnăviri. Dincolo de acestea, progresele sunt evidente totuși și susțin toate achizițiile semnificative ale acestui stadiu.

2. Aspectele dezvoltării percepțiilor și apariția reprezentărilor la antepreșcolar

Percepția, care și-a construit mecanismele de bază în primul an de viață, evoluează între 1 și 3 ani în direcția schemelor perceptive pentru obiectele din mediul apropiat, devenind astfel mult mai operativă, mai bine organizată, cu o mai mare rezolutivitate, dar numai în fața unor stimuli mai simpli. Antepreșcolarul manipulează mult obiectele, iar acest lucru face să crească finețea analizei și sintezei senzoriale. În acest stadiu copilul are o preferință caracteristică pentru desenele simple din cărțile dedicate lui, cerând neobosit explicarea lor.

Percepția vizuală este bună în spațiul apropiat și pentru obiectele familiare. În structura imaginii perceptive se impune

uneori o însușire dominantă care susține cel mai mult recunoașterea acelor obiecte, iar diminuarea sau schimbarea acesteia poate tulbura percepția. Astfel, dacă unul dintre părinți își schimbă îmbrăcămintea, atunci când apare în chip de Moș Crăciun, copilul nu-l recunoaște.

S-au constatat dificultăți ale copiilor până la un an și opt luni de a distinge imaginea persoanei reale de cea din oglindă.

Antepreșcolarul are preferințe deosebite pentru culorile vii și luminoase, dar verbalizarea acestora este nesigură. Constanțele percepțiilor vizuale nu s-au perfecționat încă, așa că în primul semestru al celui de-al doilea an, chiar și mai târziu, copilul cere obiecte care nu sunt accesibile din punctul de vedere al relațiilor spațiale.

Percepțiile tactile se amplifică foarte mult pentru că beneficiază și de îmbogățirea modalităților de a manipula obiectele. Dacă imediat după un an, copilul mai duce încă lucruri la gură, de la un an și jumătate, un an și opt luni doar le pipăie și le examinează atent. În această activitate de explorare tactilă pot începe coordonări din ce în ce mai bune între cele două mâini. Acum se consolidează și relația dintre simțul tactil și văz, acesta din urmă dublând pipăirea și implicând informațiile furnizate de ea. Dar integrările nu sunt încă perfecționate, așa că, pus în situația de a recunoaște vizual ce a pipăit mai întâi, copilul va face încă multe greșeli.

Coordonarea dintre văz și auz se realizează în bune condiții pentru obiectele familiare, iar copilul se orientează bine spre sursa de zgomot.

Mai importantă este dezvoltarea auzului verbal implicat în ascultarea vorbirii celorlalți și în autoascultare, dar fără a se realiza însă discriminări fine. Antepreșcolarul reacționează la muzică, este atent și-i plac melodiile ritmice, încercând chiar să cânte. În ceea ce privește percepția de timp, sunt încă multe și amuzante confuzii privind distingerea momentelor zilei și verbalizarea lor.

Cel mai important eveniment în planul proceselor senzoriale are loc în acest stadiu, și anume debutul reprezentărilor, legate de apariția la un an și jumătate, doi ani a funcțiilor semiotice, adică posibilitatea de a realiza relația semnificat-semnificant.

Alături de reprezentare sunt alte câteva manifestări ale funcției semiotice, și anume: imitația, jocul simbolic, desenul și semnele verbale.

Antepreșcolarul imită foarte mult acțiunile și atitudinile, mai ales ale părinților.

În ceea ce privește desenul, el parcurge două faze, după cum rezultă din cercetările lui G. Luquet (1927). Primul este cel al *realismului fortuit*, adică în această fază copilul nu-și propune ce să deseneze, ci manevrează creionul și face o mâzgălitură, pretinzând că a desenat ceva, ceea ce indică un semnificant mental al unui obiect pe care crede că îl reprezintă producția sa grafică. A doua fază este cea a *realismului neizbutit*, constând în faptul că el își propune să deseneze ceva anume, dar iese tot o mâzgălitură pentru că nu poate încă stăpâni tehnica reprezentării grafice. Referitor la această fază reținem sublinierea lui H.G. Schaffer: „cu toate că copilul nu a început să mâzgălească având intenția de a desena ceva real, o astfel de interpretare post factum este primul semn că apare abilitatea de a considera imaginile ca fiind simboluri reprezentaționale" (2005, p. 238).

Jocul simbolic exprimă, de asemenea, capacitatea nouă a copilului de a atașa la un obiect care are niște particularități reale, noi funcționalități sau însușiri pe care nu le are în fapt, dar sunt date de integrarea acestuia în joc.

În ceea ce privește reprezentările care se nasc la vârsta de un an și opt luni, doi ani, ele au următoarele particularități: sunt puternic dependente de percepții, sunt concrete, legate de singular, cu slabe mecanisme analitico-sintetice. Cu toate acestea, ele sunt componente de bază ale planului intern mental, în curs de constituire.

3. Particularitățile memoriei și atenției

Memoria antepreșcolarului este expresia proprietății naturale a creierului uman de a conserva datele experienței personale, dar și ale începutului dezvoltării celei mijlocite.

Copilul memorează *aspectele concrete, care se repetă* mult și sunt *legate de dorințele sale*. Este o memorie involuntară în totalitate. Dar chiar și pe baza acesteia, el poate să rețină și apoi să reproducă relativ corect diverse povestioare, însușiri ale lucrurilor și ființelor din spațiul apropiat lui, știe prenumele său, ale părinților, recunoaște drumul spre casă dacă l-a parcurs de mai multe ori, recunoaște imagini și desene animate. Încearcă să reproducă ceva ce a auzit, dar o face cu lacune și are nevoie de sprijinul adulților. În ceea ce privește timpul de păstrare, acesta este de la câteva săptămâni la un an. Dacă mama pleacă, plânge după ea câteva săptămâni, dar apoi o uită, iar când se întoarce nu o mai recunoaște. La 3 ani, păstrarea este de câteva luni (5-7 luni). De aceea, extrem de puține persoane își amintesc ceva din această perioadă a vieții, iar dacă au câteva evocări sunt destul de incerte. Dar antepreșcolarii se caracterizează încă prin imperfecțiuni neurofuncționale. Elena Bonchiș subliniază:

> Chiar dacă se înregistrează progrese evidente în planul memoriei episodice și chiar semantice, totuși foarte puțini oameni își amintesc fapte, evenimente, persoane din această perioadă a vieții, manifestându-se fenomenul cunoscut sub denumirea de amnezie (2004, p. 308).

De fapt, acest fenomen a fost descoperit de S. Freud, care a constatat că pacienții săi își aminteau extrem de puțin sau chiar deloc evenimentele petrecute în viața lor în stadiul sugarului și antepreșcolarului. Iar cei care totuși relatau ceva nu erau foarte siguri că aparțin acestor perioade de viață. Freud a explicat acest fenomen prin mecanismul refulării sentimentelor sexuale și agresive trăite anterior de copil. Cercetările mai noi au arătat că este vorba despre specificul encodării conținuturilor memorate, adică despre faptul că antepreșcolarii nu fac nici un fel de organizare și relaționare a acestora, de aceea reactualizarea lor este fie foarte dificilă, fie imposibilă (Atkinson *et al.*, 2002, p. 370).

Atenția prezintă, la rândul ei, câteva particularități caracteristice pentru acest stadiu. Este involuntară, se manifestă cu intermitență și este superficială, dar puternic stimulată de spectacolul general al lumii, al spațiului său de viață pe care-l explorează neobosit.

Este ușor distras de orice modificare din ambianță. Instabilitatea specifică antepreșcolarului se manifestă chiar și când este vorba de joc. S-a constatat că, pe durata unui joc de 10 minute, se pot produce 3-4 abateri de la desfășurarea lui. Dar maturizarea neurofuncțională se exprimă și în creșterea stabilității relative a atenției, și astfel, dacă la 2 ani se poate menține la 10 minute, la 3 ani ajunge la 15 minute.

Totodată, în cursul acestui stadiu se înregistrează o nouă schimbare foarte importantă, și anume atenția începe să poată fi stimulată prin comenzile verbale ale adultului. Dacă îi cerem să fie atent, să privească ceea ce facem, reușim să-i provocăm și să-i dirijăm atenția. Această nouă posibilitate va fi o condiție foarte importantă a progreselor din stadiul următor.

4. Dezvoltarea limbajului între 1 și 3 ani

La încheierea primului an de viață, copilul poate să pronunțe doar câteva cuvinte. Urmează o perioadă de câteva luni în care parcă s-ar fi oprit, în sensul că mai achiziționează doar câteva cuvinte. Apoi marea majoritate a copiilor, de la un an

și jumătate, un an și opt luni ajung ușor la 200-300 de cuvinte și către 3 ani dispun de un vocabular de 1.000-1.100 de cuvinte. Totodată, este evident și un progres calitativ. Dacă la început cuvântul este mai mult un semnal, o componentă a unei situații în care trebuințele copilului au cea mai mare importanță, acum el devine cu adevărat un semnificant pentru stimulii concreți, începând să-i înlocuiască în relațiile de comunicare cu adultul. P. Osterrieth surprinde această evoluție, notând: „...ca și alte numeroase gesturi curente, ele [cuvintele – *n.n.*] devin pentru copil reprezentante ale situațiilor din care fac parte obișnuit; de la un anumit timp înainte, ele devin susceptibile de a evoca aceste situații" (1976, p. 66). Funcționând, prin urmare, din ce în ce mai bine ca semne verbale, atrag următoarele efecte: a) permit realizarea cu mai mare viteză a relațiilor cu mediul social; b) dau posibilitatea gândirii să se desprindă de obiecte și să se miște în plan intern; c) facilitează desfășurarea tuturor celorlalte procese psihice.

Trebuie să observăm și faptul că, înainte de a pronunța el însuși cuvintele, copilul realizează semnificația lor chiar dacă aceasta este încă, așa cum am spus, difuză, globală și atașată puternic situațiilor concrete. Însușirea limbajului este determinată de progresele funcționale ale aparatului fonator, care urmează un program ereditar, dar și de „baia de limbă" pe care i-o oferă societatea. În același timp, procesul este condiționat de relația afectivă cu mama, cea mai puternică din existența fiecăruia. P. Osterrieth (1976, p. 67) consemnează că absența relațiilor afective cu mama explică întârzierile în dezvoltarea verbală a copiilor instituționalizați.

Prin urmare, activitatea directă cu obiectele și comunicarea cu mama constituie sursa conținutului semantic al cuvintelor asimilate de antepreșcolar.

Structura gramaticală este cu preponderență asimilată în dialogul cu adultul. Prima jumătate a celui de-al doilea an de viață este a cuvântului-frază. De la circa un an și șase luni putem spune că se intră într-o a doua etapă, aceea a prefrazei sau după cum o numește Osterrieth, a ***limbajului telegrafic***, adică antepreșcolarul folosește două, trei cuvinte, dar care nu sunt flexionate conform normelor limbii, iar prepozițiile, conjuncțiile lipsesc. Acestea din urmă nu au pentru copil încă nici o semnificație și, deși sunt simple ca structură sonoră, el nu le poate pronunța. Cele care sunt folosite au o pronunție cu totul specifică pentru acest stadiu. De aceea persoanele străine nu-l înțeleg pe copil, iar cei apropiați acestuia, părinții sau frații și surorile, devin un fel de translatori. Cei din afara familiei întreabă frecvent: „Ce spune?". Acest fel de comunicare a copilului a fost numit ***limbajul mic***.

Dar se face adesea o greșeală în legătură cu acest limbaj mic. Părinții și cei apropiați copilului cred că se fac mai bine înțeleși de acesta dacă îi vorbesc în maniera lui. În aceste condiții poate apărea pericolul stabilizării pentru un timp nejustificat de mare al unor structuri verbale greșite, întârziind procesul vorbirii. De aceea se recomandă, în mod special, ca să se vorbească mult cu copilul, însă corect, rar și clar. Este, deocamdată, mai important să recepționeze pronunția corectă a adultului, decât să-l sâcâim cu pronunția lui, care poate fi doar pe moment o problemă, iar după ce se produc perfecționări funcționale corespunzătoare, pot dispărea de la sine.

În acest al doilea an de viață, copilul dobândește în legătură cu limbajul două tipuri de experiență: a) tot ceea ce îl înconjoară poartă un nume și el va dori să-l afle și va pune frecvent întrebarea: „Asta ce este?"; b) dacă se exprimă în cuvinte, dorințele lui sunt mai repede îndeplinite, iar cei din jur îl iubesc mai mult.

În faza limbajului telegrafic, se pare că tind să domine cuvintele care desemnează acțiuni, pentru că, în genere, obiectele pot fi arătate sau pot fi direct utilizate. Referirea la propria persoană este, de asemenea, caracteristică acestei faze. Copilul își spune numele când își manifestă o dorință, preluând felul în care i se adresează adultul. De exemplu, spune: „Petrișor, nani!". După 2 ani apare *fraza gramaticală*, iar copilul, treptat, treptat, utilizează mai corect modelele adulților, cu flexionarea cuvintelor și a determinativelor, cum ar fi adjectivele, adverbele etc. Copilul face efortul de a se adapta verbal situațiilor diverse. Așa, de exemplu, auzind mereu forma „este", vrea să o folosească pentru persoana I singular și spune: „Ec eu acela?", deci încearcă pe cont propriu să flexioneze verbul *a fi*. Un alt caz interesant este al unei fetițe de 2 ani și 4 luni care este servită cu portocale și, de fiecare dată, este întrebată: „Mai vrei?". Când termină și mai dorește să i se dea, ea spune: „Mai vrei portocală!". Un alt copil încearcă flexionarea după un model și spune: „Am mergut". Dar în jurul vârstei de 3 ani copilul reușește să utilizeze corect pronumele „eu", ceea ce exprimă o generalizare a relației cu „tu" și „el".

Ca structură, propozițiile încep să nu mai conțină doar subiect și predicat, ci și alte părți de vorbire. Dar sunt în genere preferate și însușite mai ușor cuvintele care denumesc elementele realului și acțiunile celor din jur și apoi cele referitoare la însușiri precum: ușor, greu, mare, mic, dulce, acru, rece, cald, roșu, galben, verde, alb etc.

Pronunția acestor cuvinte poate fi încă dificilă, dar se remediază din ce în ce mai mult.

Însușit din ce în ce mai bine, către 3 ani, limbajul este folosit de copil în trei situații de bază: a) verbalizarea a ceea ce face; adică, așa cum spune P. Osterrieth, „cuvântul urmărește și exprimă acțiunea, este un fel de umbră a acesteia... pe copil nu-l interesează dacă este ascultat sau înțeles" (1976, p. 71);

apoi, cuvântul se va desprinde de acțiune, o va preceda și o va conduce mai târziu; b) cuvântul este utilizat în comunicarea cu ceilalți; c) este material pentru un joc specific copilăriei, „jocul verbal", în speță copilului îi place să se joace cu cuvintele, să le repete, să le transforme etc.

Spre 2 ani, unii copii vorbesc din ce în ce mai bine, sunt înțeleși de ceilalți și-i pot surprinde pe aceștia chiar prin corectitudinea și complexitatea unor cuvinte. Astfel, un băiețel de 2 ani pronunță foarte bine și cu plăcere cuvinte precum: televiziune, imponderabilitate etc.

Toate progresele realizate în legătură cu achiziționarea cuvintelor și a structurilor gramaticale elementare îi permit copilului să comunice din ce în ce mai bine, să redea verbal ceea ce a văzut, a auzit etc.

După vârsta de 2 ani, el dispune de *limbajul situativ*, caracterizat prin faptul că:

- Cuvintele folosite, deși au forma sonoră proprie limbii în care se comunică în anturajul copilului, pentru el au semnificații restrânse la propria experiență cu obiectele din jur. Cuvântul *cățel* semnifică, de fapt, singurul animal pe care el îl cunoaște din curtea sa.
- Deseori, în loc să folosească denumirea verbală a obiectelor în legătură cu care intenționează să comunice, le arată, dacă sunt în preajma sa, sau spune doar „ăsta"; implică acțiuni pe care le execută decât să le verbalizeze.
- Dacă trebuie să spună că păpușa e pusă într-un loc, ia păpușa și o plimbă spre acel loc.

Când se află în situația de a asculta ce spun alții și apoi a repovesti, antepreșcolarul dovedește că, în general, competența sa lingvistică (posibilitatea de a înțelege ce i se spune) este în avans față de performanță (posibilitatea de a expune ceea ce

dorește să comunice). La un an și jumătate înțelege povestiri cu unul, două personaje, cu întâmplări de fiecare zi și care de fapt au fost trăite de el și care trebuie exprimate de adult în cel mult treizeci de propoziții. La doi ani și jumătate înțelege povestiri cu trei personaje și ceva mai ample. Când repovestește, la 2 ani redă totul în 3-4 propoziții, iar la 3 ani face 7-8 propoziții și uneori chiar mai multe.

Oprindu-ne mai mult asupra pronunției, care este o particularitate evidentă a antepreșcolarității, trebuie să subliniem că în vorbirea copilului apar frecvent două tendințe: a) *economicitatea mijloacelor de exprimare* manifestată ca prescurtare a cuvintelor, omiterea silabelor mai dificile, înlocuirea cuvintelor lungi cu altele scurte; b) repetarea silabelor accentuate, care au mare relevanță în recunoașterea cuvintelor.

Cele mai frecvente dificultăți de pronunție sunt următoarele:

Eliziuni, adică omiterea silabelor dificile; exemplu: „busu" pentru „autobuzul".

Simplificarea articulărilor cuvintelor; uneori cu o abatere foarte mare de la cuvântul propriu-zis; exemplu: „titi" pentru „frumos".

Înlocuirea unor sunete greu de pronunțat cu altele, cel mai frecvent fiind înlocuit „r" cu „l".

Metateză, adică inversarea locului unor silabe; exemplu: „cotoferie" în loc de „cofetărie".

Perseverarea unor silabe sau sunete; exemplu: „fafea" în loc de cafea (Șchiopu, 1963, pp. 189-190).

Contragerea, adică simplificarea și contopirea a două cuvinte într-unul singur. Exemplu: „disimate" pentru „desene animate".

Pe măsură ce copilul își lărgește contactul cu obiectele, pot apărea fenomene de suprageneralizare și subgeneralizare. Adică realizează suprageneralizarea când același cuvânt, de exemplu, cățel, este dat și pisicilor, iepurilor, mieilor etc. Subgeneralizarea este atribuirea limitată a cuvântului. De exemplu, același cuvânt, „cățel" poate fi dat numai câinelui din curtea casei unde locuiește copilul (Schaffer, 2005, p. 276). Un alt exemplu de suprageneralizare este următorul: antepreșcolarul care s-a plimbat de multe ori prin parc nu s-a apropiat de copaci. Dar, la un moment dat, aflându-se în preajma unui copac, îl privește de jos în sus și spune „copac". Apoi, pe drumul spre casă, se apropie de un stâlp pentru iluminatul public, îl privește de jos în sus și spune „copac".

Dar chiar și cu aceste dificultăți și imperfecțiuni, însușirea limbajului creează copilului noi punți de legătură cu ambianța, îi îmbogățește experiența, dă un nou instrument pentru activitatea mentală, care începe să se dezvolte din ce în ce mai mult.

5. Gândirea simbolică și preconceptuală a antepreșcolarului

De-a lungul acestui stadiu se înregistrează un eveniment foarte important pentru evoluția inteligenței umane, și anume se trece de la inteligența senzoriomotorie, desfășurată în planul perceptiv și în cel al acțiunilor afective, la inteligența care dobândește instrumente mentale de desfășurare, adică dispune de înlocuitori ai obiectivelor reale, deci de reprezentări și cuvinte și de acțiuni reprezentate în locul celor reale. Această trecere se face în cel de-al șaselea stadiu al inteligenței senzoriomotorii în legătură cu care J. Piaget notează: „Copilul devine capabil să găsească mijloace noi nu numai prin tatonări exterioare sau materiale, ci și prin combinări interiorizate care duc la înțelegere" (Piaget, Inhelder, 1977, p. 13).

Până la un an şi jumătate se consolidează achiziţiile inteligenţei senzoriomotorii şi se stăpânesc mai bine conduitele complexe: a suportului, a sforii, a băţului. În toate aceste situaţii, schema aplicabilă ţintei este cea principală, care o subordonează pe cea secundară, aplicabilă mijlocului; de buna lor coordonare depinde soluţionarea situaţiei. După J. Piaget, aceste raporturi sunt analoage schemei raţionamentului: schema ţintei este premisa majoră, cea a mijlocului este premisa minoră, iar reuşita este concluzia.

Apare totodată şi o evidentă uşurinţă a generalizării schemelor de acţiune şi aplicarea lor în situaţii variate. Se perfecţionează schema obiectului permanent, iar copilul este capabil să-l găsească în orice condiţii. Toate aceste reuşite de până la un an şi jumătate se petrec datorită tatonărilor practice şi surprind relaţiile între mişcări şi efectele lor în câmp perceptiv.

De la un an şi jumătate, doi ani, apare o nouă posibilitate în legătură cu care J. Piaget descrie o situaţie reprezentativă pentru acest stadiu: copilul are în faţă o cutie de chibrituri în care s-a introdus un zar pe care el îl doreşte.

Cutia este întredeschisă. Copilul încearcă practic să atingă ţinta şi nu reuşeşte. Suspendă acţiunea, priveşte deschizătura cu atenţie, apoi închide şi deschide gura (pare a fi intervenit acea imagine în acţiune sau imitaţie amânată) şi imediat apare soluţia (brusc), copilul introduce degetul în deschizătură, o lărgeşte şi ia zarul. De acum încolo, activitatea mentală se va extinde din ce în ce mai mult şi va uşura considerabil adaptarea copilului la situaţiile cu care se confruntă; totodată, va fi gândire propriu-zisă.

De la apariţia limbajului – spune J. Piaget, până pe la 4 ani, trebuie să distingem o primă perioadă de dezvoltare a gândirii, pe care o putem numi perioada inteligenţei preconceptuale şi care se caracterizează prin preconcepte sau participări, iar pe planul raţionamentului în formare, prin „transducţie sau raţionament preconceptual" (Piaget, Inhelder, 1965, p. 172).

Prin urmare, această primă etapă în dezvoltarea gândirii care debutează în antepreşcolaritate operează cu entităţi mentale specifice, pe care Piaget le-a numit preconcepte, având câteva particularităţi mai deosebite.

Preconceptele sunt un fel de noţiuni legate de primele semne verbale care se află „la jumătatea drumului, între generalitatea conceptului şi individualitatea elementelor care îl compun" (Piaget, 1973, p. 172). Cu alte cuvinte, când antepreşcolarul spune ceva despre un câine, el se raportează nu la câini, în general, ci la cel din curtea lui.

De asemenea, copilul încă nu face distincţie între „toţi" şi „câţiva" atunci când stabileşte relaţia dintre o observaţie a sa şi o clasă de elemente. El poate spune că urechile căţelului sunt lungi, dar nu se face referirea la întreaga clasă. Un astfel de concept nu este încă unul logic, ci mai ţine de asimilările acţionale şi perceptive.

Propriu preconceptului este şi faptul că e un fel de colecţie în care există un exemplar privilegiat concretizat într-o reprezentare particulară rezultată din experienţa directă a copilului. Exemplarele-tip funcţionează totuşi ca semne generice, în legătură cu care Piaget (1973, p. 173) precizează că preconceptul este o schemă mentală situată la jumătatea drumului dintre cea senzoriomotorie şi conceptul propriu-zis. Iată cam cum poate fi un astfel de preconcept: un copil în jur de 3 ani, care urmează să plece cu părinţii la mare, este întrebat ce este marea, iar el răspunde: „O cadă mare, mare de tot şi un robinet mare din care curge multă apă".

Tipul de raţionament cel mai des întâlnit în acest stadiu este cel transductiv, o trecere de la particular la particular fără nici un control logic, ci pe bază de analogii foarte simple. De

exemplu, un băiețel de 2 ani și 7 luni, proaspăt venit de la mare, vede o pasăre tăiată pe masa din bucătărie și spune: „Tati, găina face plajă?".

În această perioadă, copilul nu are nevoie de verificări ale celor gândite de el și nu este preocupat dacă și cât de mult reflectă ele realitatea. Mai important este ceea ce dorește sau simte el. Acestea sunt punctele de pornire pentru legăturile pe care le stabilește în plan mental. Ele generează câteva caracteristici ale gândirii copilului aflat în acest stadiu și care se vor prelungi, în parte, și în cel următor: a) *egocentrismul*, adică totul este legat de dorințele și plăcerile copilului, și astfel luna și soarele există doar pentru ca să se poată el plimba; b) *animismul*, adică tot ceea ce îl caracterizează pe el ca ființă este propriu și celor din jur și de aceea, dacă se lovește de un scaun, îl bate ca să-l doară și pe el; c) *magismul*, adică el poate face ca lucrurile să se comporte în direcția dorințelor lui, stabilind relații arbitrare între acestea și însușirile obiectelor etc.

Modul de a gândi al antepreșcolarului îl surprinde pe adult, adesea îl amuză, dar îi arată totodată marea distanță care îl separă de acesta și de care trebuie să țină seama când interacționează cu antepreșcolarul.

6. Dezvoltarea afectivă și socială între 1 și 3 ani

Când se analizează viața afectivă a antepreșcolarului, trebuie să se observe că ea tinde să condiționeze desfășurarea celorlalte laturi ale psihicului infantil, în sensul că dorințele, satisfacțiile, bucuriile copilului dirijează mișcările, percepțiile, căutările, comunicările sale. La rândul său, dezvoltarea afectivă reflectă toate celelalte achiziții. P. Osterrieth subliniază: „...vom găsi în ea prelungirile maturizării motorii, instaurarea reprezentării,

a simbolismului și limbajului, ca și tema prizei de conștiință a eului și a afirmării lui" (1976, p. 73).

Din această interacțiune rezultă o primă caracteristică a afectivității, și anume, *pozitivarea ei pe întinderi mai lungi de timp*, adică dominarea trăirilor afective pozitive ca rezultat al creșterii capacităților de echilibrare cu mediul. Copilul dorește ceva îndepărtat de el și se poate deplasa și obține fără să se simtă frustrat și să plângă ca să fie ajutat de alții.

În același timp, emoțiile sale se succedă cu viteză și se trece cu mare ușurință de la plâns la râs, și invers, așa că rămân, pe de-o parte, *situative*, iar pe de altă parte, *capricioase*. Astfel, copilul este legat de o situație din prezent și, dacă i se ia o jucărie, el plânge cu o disperare care ar rezulta din imposibilitatea redobândirii ei în viitor.

Pentru că în multe situații capacitățile sale practice se află la începutul dezvoltării lor și relațiile sale cu ambianța sunt mai puțin profunde, *relațiile afective au o relativă superficialitate*, însă componentele sale organice sunt foarte intense, adesea spectaculoase. Copilul se poate speria de ceva și poate manifesta chiar reacții de vomă sau pierderea controlului sfincterian.

Dar chiar în cuprinsul acestui stadiu, trăirile afective, așa cum sunt situative în principal, *încep să fie influențate de amintiri sau de un început de anticipare*. Astfel, dacă într-un anume loc a primit, în zilele anterioare, dulciuri, el va avea o anume răbdare, dacă se află din nou aici, până i se vor împlini așteptările, și, de asemenea, poate să-și amâne o plăcere dacă i se promite un avantaj suplimentar, fără să plângă sau să protesteze.

Un fel de stăpânire a emoțiilor se poate produce și prin descărcarea tensiunilor afective în joc sau prin gesturi la care ne-am referit, de a bate obiectele.

Tot în acest stadiu *se îmbogățesc mijloacele de a-și exprima emoțiile* prin imitarea adulților. Când este supărat, se uită urât sau are reacții verbale ce exprimă aceste stări; când este vesel, râde tare și bate din palme, dacă aceste expresii sunt difuzate de anturajul său.

Comparativ cu sugarul, relațiile antepreșcolarului cu ambianța sunt mai diversificate, iar *emoțiile generate de acesta sunt mai bogate și mai nuanțate.*

Relațiile cu mama sunt izvorul a nenumărate bucurii, satisfacții, siguranță, cu atât mai mult cu cât aceasta se află mereu lângă el. În caz de pericol, se refugiază repede în brațele ei sau se ascunde după ea. Când este obosit, mama îl ridică în brațe și, de la înălțime, lumea îi apare cu mult mai interesantă și mai puțin amenințătoare. În brațele mamei este mult mai mare decât ceilalți, decât animalele de curte, de exemplu, care îl pot înspăimânta.

Atașamentul față de mamă, care a început să se cristalizeze în stadiul anterior, devine și mai puternic, iar în jur de 2 ani copilul reacționează foarte intens dacă își dă seama că mama pleacă. Dragostea pentru mama sa este puternică și exclusivistă, astfel că devine gelos față de oricine ar fi prea aproape de ea. Totodată, această dragoste se nuanțează pentru că ea este și factor de bucurie, dar și izvor de interdicții și cerințe. Poate apărea teama că i-ar putea pierde dragostea dacă nu face ceea ce spune ea. Un băiețel care constată că a încălcat cerința mamei de a se păstra curat în somn este supărat, iar când este întrebat de ce, el spune: „S-a udat patul". Manifestă astfel un fel de *anxietate morală.*

Antepreșcolarul își consolidează și *atașamentul față de tată.* Poate manifesta *atașament și față de o jucărie*, de care nu vrea să se despartă nici când mănâncă sau doarme.

Empatizează cu personajele din basme sau din teatrul pentru copii, participând la peripețiile lor și încercând să le ajute.

Antepreșcolarul *are nevoie permanentă de dragostea celor din jur*, o caută și o cere mereu prin gesturi și prin comportamente caracteristice, cum ar fi: întinde capul ca să fie mângâiat, îl prinde de gât pe adult și își lipește obrazul de al acestuia, îl mângâie la rândul lui etc.

În general, viața afectivă din acest stadiu, îmbogățită de multiplicarea și diversificarea relațiilor cu ambianța, mai ales cu cea familială, se exprimă în afecte și emoții puternice, de scurtă durată, cu caracter exploziv, cu o dinamică mai degrabă capricioasă, cu slabe semne de autoreglare, dar și cu unele constante puternice, cum sunt atașamentele, și care au o mare importanță pentru toate celelalte planuri ale psihismului infantil.

7. Dezvoltarea motricității la antepreșcolar

Dezvoltarea motrică a antepreșcolarului este spectaculoasă și relevantă pentru acest stadiu. Mai ales mersul și manipularea obiectelor au stârnit cel mai mult interesul cercetătorilor și au fost avute în vedere la elaborarea scărilor de dezvoltare.

La început, mersul este destul de deficitar; capul și trunchiul tind să fie propulsate mai înainte, picioarele sunt mult mai depărtate, ridicate mai sus și totodată coborâte abrupt și așezate cu toată talpa pe sol. Echilibrul general al corpului nu este pe deplin realizat și apar tot felul de oscilații așa încât, în general, mersul nu este adaptat terenului, iar copilul cade foarte des. Mâinile sunt și ele angajate, la început, în păstrarea echilibrului. Mersul independent mai alternează cu târâtul sau cu deplasarea „în patru labe", mai ales la cei mai grăsuți sau la cei care au avut experiențe negative în legătură cu acest fapt.

La un an și șase luni, mersul se îmbunătățește foarte mult și se poate realiza cu variații: merge pieziș, înapoi, face viraje, deși nu întotdeauna reușite, mâinile pot fi angajate în alte

activități, se apleacă într-un fel caracteristic, fără flexionarea genunchilor, poate urca treptele unei scări, dar punând amândouă picioarele pe fiecare treaptă, încearcă să se cațere etc.

În jurul a 2 ani, mersul este bine însușit și copilului îi face o deosebită plăcere să meargă în toate felurile și oriunde. Cercetătorii au numit antepreșcolaritatea „stadiul tropăielii". Copilul se deplasează în cele mai neașteptate locuri și, lipsindu-i experiența și reglajele, poate fi în pericol, de aceea adultul trebuie să-l supravegheze continuu. Plăcându-i să se deplaseze, începe să fugă și cade frecvent, motiv pentru care este numită și vârsta „genunchilor rupți". Această energie care se consumă impetuos duce la frecvente stări de oboseală, iar copilul cere să fie luat în brațe, ceea ce adultul îi refuză, considerând că este doar un capriciu. Adultul trebuie să înțeleagă această nevoie a copilului și să ocazioneze, într-o formă sau alta, odihna necesară.

Către 3 ani, mersul se cucerește din ce în ce mai bine, la fel alergatul și menținerea echilibrului, de exemplu, în mersul pe tricicletă.

Mișcările mâinilor se dezvoltă în două direcții: *apucarea* cât mai adecvată și *manipularea* diverselor obiecte.

În ceea ce privește apucarea, se produc diferențieri și coordonări mai fine, obținându-se o adecvare mai mare la obiectele mici. Totodată, se produce și o „lateralizare" evidentă, fiecare mână tinzând să aibă funcții specifice în manipulare. Aceasta, la rândul ei, devine mai variată, mai eficientă. De la un an și trei luni deja se înregistrează progrese remarcabile: copilul poate bea dintr-un pahar, vrea să mănânce singur, dar nu ține bine încă lingurița și pierde mult din conținutul ei, se murdărește, dar începutul este făcut, participă la încălțare și îmbrăcare, deschide cutii, întoarce paginile cărților, însă mai rar, doar câte una etc.

La 2 ani, mișcările angajate în hrănire și îngrijire se realizează cu mai multă eficiență, dar începe și explorarea mediului. Închide și deschide sertare, uși, cutii, scotocește peste tot, dă la o parte tot ce poate, așază corect unul peste altul, cinci, șase cuburi etc.

La 3 ani, mișcările fine ating anumiți parametri de performanță. Copilul dă foile cărții câte una, prinde bine obiectele mici sau subțiri, manevrează tacâmurile și mănâncă fără a se murdări, desenează în maniera la care ne-am referit, urmărește cu creionul contururile unui pătrat, apucă bine sforile și desface un pachet, aruncă mingea direcționat, toarnă apă dintr-un vas în altul, taie cu foarfeca, încearcă să folosească batista, încearcă să se îmbrace singur și să-și pună pantofii.

Între un an și 3 ani se petrec atât perfecționări funcționale ale kinesteziei, cât și multiple legături cu toți ceilalți analizatori, îndeosebi, cu cel verbo-motor. Toate aceste legături creează condițiile unui nou nivel al controlului mișcărilor. Acesta se poate realiza în următoarele forme: a) controlul perceptiv în condițiile contactului direct cu obiectele; b) prin comandă verbală de către adult; c) prin confruntarea cu scopul urmărit; d) prin confruntarea cu modelul în contextul învățării prin imitație. Pentru a ilustra ultimul tip de control, reținem cazul unui copil de 2 ani care se plimba cu tatăl său și ținea, ca și acesta, mâinile la spate, deși acest fapt îi crea mari dificultăți în păstrarea echilibrului în timpul mersului.

Dezvoltarea motrică are consecințe ample în psihismul infantil: a) lărgește câmpul de explorare a lumii, el putându-se deplasa în diverse locuri; b) permite satisfacerea independentă a unor trebuințe; c) dezvoltarea manualității este o cale de cunoaștere a funcționalității lucrurilor; d) prilejuiește o experimentare motorie amplă în explorarea lumii și, mai ales, în jocuri; e) valorizarea posibilităților proprii senzoriale și motrice prin manifestări active în toate împrejurările.

Toate achizițiile motrice ale antepreșcolarului se manifestă cel mai mult și cel mai bine în activitatea de joc. În acest

stadiu, joaca este dominantă şi are importante funcţii formative.

8. Principalele caracteristici ale jocului antepreşcolarului

Prima caracteristică, foarte uşor de relevat, este faptul că jocul se confundă, la copilul de 1-3 ani, cu întreaga lui activitate şi am putea spune că 90% din timpul de veghe este destinat jocului. Antepreşcolarul se joacă oricând şi oriunde; se joacă şi atunci când mănâncă sau se pregăteşte de culcare, şi când face baie, şi când se plimbă etc. Un antepreşcolar căruia i s-a oferit un covrig mare şi proaspăt alternează mâncatul cu folosirea lui ca volan sau ca brăţară.

O a doua caracteristică este simplitatea. Manipularea obiectelor şi jucăriilor este conţinutul de bază al activităţii ludice de acum. Copilul adună, transportă, aruncă, suprapune, împrăştie jucării şi obiecte cu o plăcere caracteristică şi care îi permit o adevărată explorare a posibilităţilor lui senzoriale şi motorii (Osterrieth, 1976, p. 61). Pentru adult pare agasantă repetarea unora şi aceloraşi mişcări, de exemplu, de umplere şi de golire a căldăruşei cu nisip, dar copilul o face cu plăcere.

În ansamblu, structura jocului este foarte simplă şi dominată de mişcări repetitive. Copilul poate avea o anumită intenţie, dar nu reuşeşte totdeauna să păstreze organizarea jocului în funcţie de aceasta şi este puternic influenţat de stimulii din jur şi-i schimbă uşor desfăşurarea. De exemplu, începe să construiască un castel, dar întâlneşte o maşinuţă şi trece la o întrecere auto. H. Wallon subliniază că antepreşcolarului îi sunt accesibile jocurile funcţionale (1976, p. 45), iar după 2 ani cele simbolice simple.

A treia caracteristică a jocului antepreşcolarului este faptul că *nu se poate realiza în absenţa jucăriilor, a obiectelor de manipulat* şi pe care le foloseşte în funcţie de calităţile reale pe care le au. După 2 ani însă, începe să transfigureze jucăriile sau obiectele, să le ofere semnificaţii şi funcţionalităţi noi (va folosi un beţişor ca să hrănească păpuşa). Durata scurtă a oricărui joc este o artă caracteristică a acestui stadiu. La începutul stadiului, acesta este de 5-6 minute, iar la sfârşit creşte până la 20 de minute. Însă în cursul unuia şi aceluiaşi joc se înregistrează multe întreruperi, pe de o parte, datorită slăbiciunilor atenţiei, iar pe de altă parte, pentru că nu poate încă proiecta şi conduce un joc mai complex. Apoi, specific pentru antepreşcolar este şi faptul că *se joacă alături de alţi copii, dar nu împreună cu ei.* Acum nu sunt suficient de dezvoltate capacităţile mentale pentru ca să poată cuprinde în câmpul atenţiei şi ceea ce face el şi ceea ce face celălalt şi nu poate controla eficient mai multe planuri de desfăşurare a acestuia. În plus, nu poate să se acomodeze la punctul de vedere al celuilalt şi astfel pot apărea multe conflicte.

Principalele tipuri de atitudini faţă de un alt copil apropiat ca vârstă sunt: *atitudinea pasivă*, de observare liniştită a jocului celuilalt şi acceptarea eventualelor mângâieri ale acestuia; *atitudinile active*, cum ar fi chemarea la joc, mângâierile, propunerea de a schimba jucării sau ascunderea acestora, îndepărtarea de locul de joacă etc.; *relaţiile şi atitudinile expres negative*, cum ar fi certurile şi agresivitatea fizică.

În fine, copilul de această vârstă preferă *jocul cu adultul* întrucât acesta îl organizează şi-i dezvăluie noi aspecte.

9. Dezvoltarea conştiinţei asupra lumii şi a conştiinţei de sine

Debutul gândirii simbolice şi preconceptuale, însuşirea limbajului şi construirea mecanismelor memoriei verbale reprezintă principalele condiţii ale dezvoltării conştiinţei asupra lumii şi a conştiinţei de sine. Apare astfel posibilitatea integrării informaţiilor şi schemelor de acţiune într-o experienţă care începe şi se constituie, a emoţiilor situative în contextul unor legături afective mai de durată, care-i permit să-şi dea seama de ceea ce îl înconjoară şi de fiinţa sa în relaţiile cu alţii. Copilul nu mai acţionează global şi nediferenţiat la ambianţă, ci percepe clar obiectele şi însuşirile lor, învaţă să le denumească, le descoperă utilitatea, le aplică mişcările şi complexele motrice de care dispune, ţine seama de cadrul spaţio-temporal în care se află ele. În acest stadiu debutează şi conştiinţa de sine, fiind parcurse câteva faze foarte importante. Încă de la sfârşitul primului an de viaţă se produce *separarea acţiunii proprii de obiect.* În a doua fază se *separă acţiunea şi de propria persoană*, iar copilul se identifică pe sine drept cel care realizează fel de fel de acţiuni. Odată cu dezvoltarea limbajului, el poate să verbalizeze această relaţie. Preluând modul de expunere de la adulţi, el spune: „Bebe doarme"; „Bebe bea"; „Bebe face nani" etc.

A treia fază este cea în care reuşeşte să *înlocuiască numele propriu cu pronumele „eu"* (Şchiopu, Verza, 1995, p. 104), acesta exprimând un mai mare grad de generalizare în raport cu desfăşurarea acţiunii concrete şi a raporturilor cu alţii. Lor li se adaugă structura unei scheme corporale relativ bine organizate care-i permite să indice diferitele părţi ale corpului. Se mai încurcă însă când trebuie să arate ce este în dreapta şi ce este în stânga. Începe să-şi cunoască particularităţile fizionomiei şi să se recunoască în oglindă. Darwin a considerat că recunoaşterea în oglindă se produce la un an şi 5 luni, Gesell la 2 ani, iar Zazzo la 3 ani, dacă avem în vedere fineţea perceperii şi certitudinea asupra identităţii sale.

Un moment important al probării şi întăririi eului în curs de cristalizare este parcurgerea şi depăşirea crizei de la 2 ani şi jumătate, 3 ani. Referindu-se la conţinutul acestei crize, Osterrieth (1976, p. 82) subliniază că ea contribuie la cucerirea autonomiei şi independenţei ce trebuie să devină caracteristice acestor vârste.

Prin aceste confruntări, antepreşcolarul reuşeşte să-şi cunoască propriile posibilităţi şi limite, să probeze, cum spune Osterrieth, „până unde poate merge". Un asemenea proces este indispensabil pentru construirea comportamentelor şi constantelor subiective care să-i permită să devină într-o anumită măsură independent şi să se descurce singur în raporturile cu ambianţa.

Opoziţia este adesea spectaculoasă, cu *plâns* puternic, *ţipete*, mişcări dezordonate, agresivitate etc. Când toate acestea s-au declanşat, adultul trebuie să încerce să-i abată atenţia spre ceva nou, interesant şi să-i orienteze pozitiv căutările. De asemenea, este mai indicat ca adultul să nu ia în seamă manifestările copilului. Totodată, trebuie să ştie să elimine apariţia lor prin evitarea întreruperii bruşte a activităţii copilului şi obligarea lui să facă imediat ce zice adultul, acordându-i un răgaz ca să se producă obişnuirea şi adaptarea la sarcină.

Depăşirea crizei înseamnă dobândirea capacităţii de a se adapta la cerinţele adultului şi de a-şi desfăşura acţiunile conform modelelor şi normelor sociale, ceea ce se va obţine mai mult în stadiul următor.

În ceea ce privește ființa sa, începe să-și conștientizeze identitatea prin faptul că își știe numele, spune că e al mamei și al tatălui și le știe și lor prenumele, poate indica unde locuiește, care este camera sa, unde sunt hainele, jucăriile etc.

H. Wallon apreciază că apariția conștiinței de sine este un început pentru evoluția personalității (1976, p. 98).

Capitolul V
Preşcolarul sau cea de-a doua copilărie

1. Semnificația generală a celei de-a doua copilării pentru dezvoltarea psihică umană

Preșcolaritatea, stadiul care se întinde între 3 și 6-7 ani, se distinge printr-o creștere semnificativă a capacităților fizice și psihice ale copilului, făcând posibilă o echilibrare cu ambianța, în cadrul căreia „principiul realității", cum îl numește Freud, își face tot mai mult loc și dă siguranță și reușită în adaptare. Toate acestea sunt trăite cu bucurie și seninătate de către copil, ceea ce face ca acestui stadiu să i se atribuie denumirea de „vârsta de aur a copilăriei".

Dacă ar fi să sintetizăm contribuțiile acestui stadiu la dezvoltarea psihică generală a ființei umane, ar trebui să reținem mai ales următoarele aspecte:

- exuberanța motorie și senzorială, care facilitează considerabil adaptările;
- creșterea autonomiei în plan practic, prin formarea a numeroase deprinderi de autoservire și de mânuire a obiectelor;

- dezvoltarea proceselor psihice complexe care schimbă caracteristicile comportamentului copilului, lărgind posibilitățile de anticipare și organizare ale acestuia;
- o mare curiozitate și sete de cunoaștere, care stimulează activitățile exploratorii și îmbogățesc experiența personală;
- formarea unei conștiințe morale primare care sporește capacitatea copilului de adaptare la mediul social;
- constituirea bazelor personalității și accentuarea aspectelor individualizatoare.

2. Regimul de viață și dezvoltarea fizică a preșcolarului

Dezvoltarea fizică și psihică a copilului între 3 și 6-7 ani se desfășoară într-un alt context decât cel din stadiul anterior. Familia, care continuă să fie mediul formativ dominant, stabilește relații noi cu copilul. El însuși și-a sporit capacitățile de recepționare și răspuns, și-a schimbat nevoile și trebuințele și are alte așteptări față de familie. Părinții, care erau gata să satisfacă prompt trebuințele copilului, devin acum mai pretențioși: îi cer să facă ceva într-un anume fel, îl controlează, îl dirijează, îi impun amânarea unor dorințe sau îi interzic unele plăceri. Totuși cu ei se poate colabora interesant, copilul poate „lucra" împreună cu ei, îi poate „ajuta". De la ei poate afla multe lucruri noi și tot ei îl pot conduce într-o lume care depășește spațiul locuinței. Preșcolarul interacționează mai frecvent și mai strâns cu frații și surorile, precum și cu alte rude, cu care poate petrece o parte din timp.

Împreună cu cei din familie, copilul ia cunoștință de spectacolul străzii sau de instituții culturale cum ar fi teatrul, cinematograful, parcul de distracții, grădina zoologică etc.

În majoritatea cazurilor, alături de influențele familiei se regăsesc cele ale instituțiilor preșcolare. Grădinița îi prilejuiește copilului noi interacțiuni. Cele cu educatoarea sunt cu totul deosebite. Aceasta păstrează disponibilitățile afective ale mamei, dar le distribuie în mod egal în grupul de copii. Ea este cea care organizează activități variate și interesante, le comunică lucruri deosebite, îi învață cântece, poezii și jocuri noi.

Copiii încarcă de semnificații deosebite relațiile cu educatoarea, influența ei dominând spațiul grădiniței și extinzându-se și în cel familial.

Legătura cu covârstnicii, antrenați în același fel de activități, îl pune pe copil în relații de confruntare, în condiții egale, și permite astfel o diminuare a egocentrismului, alimentat de toate relațiile de până acum.

Mai ales în cadrul grădiniței, jocul atinge apogeul, fiind îmbogățit și diversificat în chip deosebit. Alături de acesta se desfășoară și alte activități, care creează un spațiu din ce în ce mai mare pentru învățare, pregătind astfel copilul pentru întâlnirea cu școala.

Schimbările somatice la care ne vom referi în continuare sunt dependente de un program ereditar, dar condiționate puternic de regimul alimentar și de cel de activitate și odihnă.

Preșcolarul a atins deja o serie de parametri funcționali care îi permit să tolereze mai bine și să asimileze alimente variate, foarte asemănătoare cu cele pentru adulți, dar trebuind să satisfacă întotdeauna exigențele de prospețime și de asigurare a tuturor principiilor nutritive. Mai semnificativ pentru acest stadiu este faptul că se produce o culturalizare a modului de satisfacere a trebuințelor alimentare (Șchiopu, 1981, p. 97), adică se disting mesele principale și gustările și se formează obișnuința de a respecta programarea. Copilul își însușește o anumită ținută la masă, își formează deprinderi de folosire a

tacâmurilor, știe să se adreseze politicos celor cu care se află în aceste momente. Reușește să aștepte împreună cu ceilalți desertul, deși acesta exercită asupra lui o mare atracție.

Ritmurile veghe-somn sunt de acum stabilizate și intrate în obișnuință. Preșcolarul doarme noaptea circa 11-12 ore, iar ziua încă o oră sau o oră și jumătate. Totodată, copilul își formează câteva obișnuințe igienice care rămân pentru toată viața.

Intervalele de veghe, așa cum se constată, sunt pline de activități variate, atât în familie, cât și la grădiniță. Monotonia, în schimb, poate crea disconfort, nervozitate, oboseală și trebuie totdeauna evitată. Dar și lipsa unui program de viață poate dilua legăturile cu ambianța și întârzia formarea conduitelor și atitudinilor necesare.

Creșterea fizică, mai ales a taliei și a greutății, exprimă calitatea regimului de viață. La începutul stadiului, creșterea în talie este ceva mai lentă (cu 4-6 cm anual), după care se accelerează, astfel că la sfârșit se ating, în medie, 116 cm. Greutatea va fi în final de 22 de kg. Între băieți și fete sunt ușoare diferențe, de circa 1 cm, în înălțime, și 0,5-1 kg în greutate. Se modifică și raportul trunchi/cap, la 6 ani fiind de o șesime, dar capul rămâne încă mare față de corp, iar membrele mai scurte și mai plinuțe.

Procesele de osificare continuă la nivelul oaselor lungi în zona claviculelor și la nivelul toracelui (deși acesta este încă plat și scurt). Curburile coloanei, deși sunt formate, rămân încă instabile și pot fi ușor deformate. Se petrec osificări și la nivelul oaselor carpiene. Începe schimbarea dentiției provizorii cu cea definitivă.

Țesutul muscular devine mai dens, având o forță de contracție mai mare la nivelul mușchilor lungi, dar cu ceva mai puține disponibilități la nivelul mâinilor, ceea ce explică

abilitatea pentru mers, fugă, cățărat etc., dar rămân încă unele dificultăți în executarea mișcărilor fine ale mâinilor.

Toate țesuturile cresc repede, însă maturizarea lor este mai înceată. Sunt modificări și în funcționalitatea glandelor cu secreție internă: tiroida își amplifică activitatea, procesele metabolice devin mai intense, la fel își intensifică activitatea și hipofiza, iar timusul, glanda creșterii, glanda copilăriei, tinde să-și diminueze activitatea. Rămân unele fragilități în zona rino-faringiană, ceea ce favorizează răceala, ca și contractarea bolilor copilăriei.

De mare interes sunt transformările de la nivelul sistemului nervos. Astfel, corpul neuronal crește, la fel și prelungirile nervoase, făcând ca greutatea totală a creierului să fie, la sfârșitul stadiului, de 1.200 g. Diferențierea neuronilor și procesul de mielinizare continuă. Specializarea diferitelor arii corticale se adâncește și se exprimă mai evident asimetria în funcționalitatea celor două emisfere cerebrale. Zona limbajului se dezvoltă foarte mult și se leagă funcțional de toate celelalte arii senzoriale și motrice. Toate formele inhibiției condiționate se manifestă și asigură creșterea posibilităților de stăpânire și coordonare motrică.

Toate aceste schimbări organice duc la o alură caracteristică pentru acest stadiu: copilul este relativ înalt, plinuț, cu tenul roz, privirea vioaie, dând dovadă de inteligență și exuberanță motrică și senzorială.

3. Dezvoltarea proceselor senzoriale între 3 și 6-7 ani

Despre preșcolar se afirmă că are o deschidere perceptivă caracteristică asupra spectacolului lumii și este avid de a o cunoaște, ceea ce stimulează în mare măsură dezvoltarea tuturor

capacităţilor senzoriale. Datorită acestui fapt se spune că această vârstă nu trebuie „pierdută", dacă ţinem la atingerea, mai târziu, a anumitor performanţe.

Astfel, exuberanţa motrică şi senzorială a acestui stadiu se exprimă şi prin perfecţionarea evidentă a sensibilităţii tactile, respectiv prin creşterea rolului său în explorarea lumii: copilul vrea să pipăie tot ceea ce vede. Diferenţierea din ce în ce mai evidentă a activităţii celor două mâini permite o complementarizare bună şi o relativă specializare, ceea ce face să crească aportul lor la cunoaşterea lumii. Percepţiile tactile permit acumulări importante de experienţe personale cu lucrurile.

Cuvintele care exprimă caracteristici tactile au ele însele următoarele proprietăţi: a) sunt mult mai stabile ca semnificaţie; b) sunt mai operative în folosire. Rolul lor este, pe de o parte, de a anticipa explorarea tactilă şi de a o dirija, iar pe de altă parte, de a fixa mai bine şi apoi de a evoca această experienţă.

Sensibilitatea şi percepţiile vizuale sunt tot atât de amplu antrenate în explorarea lumii ca şi cele tactile. Preşcolarul este capabil de discriminări vizuale mai fine, pe care acum are posibilitatea să le identifice mai precis cu ajutorul cuvântului şi să le fixeze mai bine în memorie. Formele geometrice principale sunt bine însuşite şi denumite şi servesc la distingerea formelor diverselor obiecte în mod mai fin şi mai operativ. Se construiesc mecanismele constanţei de adâncime. Se însuşesc şi se folosesc corect cuvintele care semnifică raporturile spaţiale: aproape, departe, aici, deasupra, sus, jos, dreapta, stânga etc.

Până la 5 ani se recunosc şi se denumesc corect culorile de bază: roşu, galben, verde, albastru, maro, iar ceva mai târziu şi cele mai rar folosite, violet şi indigo. În afara faptului că preşcolarii disting bine culorile de bază şi le denumesc,

reuşesc să le detaşeze de obiectele la care le întâlnesc şi să le folosească îndeosebi în desen. Cu privire la acest proces, Elena Bonchiş sesizează mecanismul lor de bază: „Întâlnind însă mereu în preajma sa obiecte diferite colorate asemănător şi obiecte asemănătoare, chiar identice, dar colorate diferit, copilul va ajunge să generalizeze treptat culoarea şi să o separe de obiect" (2004, p. 158).

Văzul continuă să integreze şi să structureze unitar informaţiile tactile, dar mai sunt încă dificultăţi, în sensul că se recunoaşte mai greu vizual ceea ce s-a perceput mai înainte tactil.

Auzul înregistrează câteva direcţii de progres foarte importante. În primul rând, sensibilitatea auditivă devine de două ori mai fină faţă de stadiul anterior. Auzul fonematic pentru limba maternă este mai bun, preşcolarul aude foarte bine cuvintele, însă este un auz verbal global şi nu-i permite să distingă uşor sunetele din structura cuvântului. Acest stadiu este în acelaşi timp propice pentru formarea auzului fonematic pentru limbi străine, deoarece nu s-au stabilizat încă structurile perceptive pentru limba maternă care să limiteze diferenţierile fonematice fine şi specifice altor limbi.

Auzul fizic este bine dezvoltat, copilul identificând uşor orice sunet sau zgomot din spaţiul lui de viaţă şi îl raportează corect la sursă.

Preşcolarul învaţă să cânte şi poate reproduce linii melodice simple. În genere îi place mult să cânte, iar stadiul acesta este favorabil dezvoltării auzului muzical.

Este necesar să facem câteva remarci şi în ce priveşte percepţia de timp, care acum este favorizată de ritmicitatea programului zilnic şi de comunicarea cu adulţii. Preşcolarul se orientează aproximativ bine în momentele zilei, dar nu totdeauna le verbalizează corect. Mai ales preşcolarii mici greşesc folosirea adverbelor cum ar fi „ieri", „azi", „mâine".

Preşcolarii mari fac foarte rar astfel de erori şi mai mult chiar, îşi însuşesc numeroase alte adverbe ca: „târziu", „devreme", „încet", „repede", „în acelaşi timp", „mai înainte" etc. Surprinzând perceptiv succesiunea evenimentelor, le verbalizează corect, însă folosesc însă pe cele mai uzuale timpuri verbale. Au dificultăţi cu timpul trecut sau cu cel viitor pentru unele verbe cum este pentru „a ploua", căruia nu-i găsesc uşor viitorul. Unii preşcolari reuşesc să citească cu aproximaţie ceasul. În ceea ce priveşte aprecierea duratei evenimentelor, au încă multe dificultăţi, întrucât se lasă furaţi de desfăşurarea lor.

Dacă ar fi să sintetizăm, am putea releva câteva caracteristici de ansamblu ale percepţiilor preşcolarilor:

1. Sunt stimulate şi susţinute de curiozitatea lor foarte mare.
2. Saturate emoţional, percepţiile preşcolarilor sunt foarte vii.
3. Explorarea perceptivă este facilitată de transferurile mai uşoare de la tact şi auz la văz, aşa încât chiar dacă preşcolarul doar vede un obiect, poate să se refere şi la celelalte calităţi ale lui.
4. Pot apărea uneori performanţe discriminative surprinzătoare pentru cei din jur, dar în ansamblu percepţia rămâne globală, mai ales cea a structurilor verbale.
5. Percepţia preşcolarului poate beneficia de experienţa anterioară, dar uneori transferurile sunt deformante; astfel, dacă vede un recipient ca un cilindru, spune că e pahar, iar dacă vede la grădina zoologică un lup, spune că e un câine mare.
6. Percepţia preşcolarilor poate fi dirijată verbal de către adult, în special de către educatoare. Mai mult chiar, datorită maturizărilor neurofuncţionale şi influenţelor formative sistematice ale grădiniţei, Elena Bonchiş observa că: „Acum, percepţia începe să se constituie ca un proces independent, iar mai apoi ca un proces orientat spre un scop, transformându-se încet, încet în observaţie, care cunoaşte o evoluţie ascendentă, de la preşcolarul mic la cel mare" (2004, p. 155).

Reprezentările, apărute ca fapte psihice noi în antepreşcolaritate, ***au devenit deja componente de bază ale planului intern***, subiectiv. Ele joacă, la preşcolar, un rol considerabil în construirea semnificaţiei cuvintelor, în desfăşurarea gândirii intuitive şi în imaginaţie şi deci sunt în plin avânt.

Explorarea perceptivă amplă constituie o sursă de bază pentru structurarea reprezentărilor la preşcolaritate, ceea ce determină o anumită particularitate a acestora, şi anume sunt foarte asemănătoare percepţiilor.

Dezvăluind specificul reprezentărilor de a avea o dublă natură configurativ-intuitivă şi operaţional-intelectivă, Piaget şi colaboratorii săi au demonstrat că, în preşcolaritate, la nivel preoperaţional nu pot fi generate decât imagini reproductiv-statice, deci care „evocă spectacole deja cunoscute şi percepute anterior" (Piaget, Inhelder, 1976, p. 60). Imaginile sunt influenţate de activitatea desfăşurată cu obiectele. Experienţele efectuate de F. Frank, un colaborator al lui Piaget, au arătat că sunt diferenţe sensibile între două grupe de preşcolari care au avut următoarea sarcină: experimentatorul a arătat primei grupe un aranjament de cuburi şi atât. Celor din a doua grupă le-a fost prezentat acelaşi aranjament, dar li s-a cerut să-l reproducă cu alte cuburi. După o săptămână, ambelor grupe li s-a cerut să recunoască acel aranjament dat printre altele. A doua grupă a avut rezultate foarte bune.

Un efect pozitiv asupra structurării reprezentărilor îl are şi limbajul, aşa cum a demonstrat un alt colaborator al lui Piaget, H. Sinclair. El a prezentat unei grupe de copii o înşiruire de baghete pe care ei trebuiau să le perceapă. Unei a doua grupe i se dădea acelaşi şir, dar copiilor li se cerea să le descrie. După câteva zile, copiii din ambele grupe trebuiau să recunoască acel aranjament de baghete dintre altele asemănătoare. Cei din grupa a doua au avut rezultate mai bune.

Cuvântul poate acționa și asupra restructurării reprezentărilor. Dacă li s-a propus copiilor să deseneze un animal și în același timp li s-a povestit ceva din viața lui, imaginea rezultată a fost mult îmbogățită, iar dacă în descriere s-au folosit epitete, acesta a fost redat mai expresiv (Popescu Neveanu, 1977, p. 404).

Reprezentările statice ale preșcolarilor conservă încă anumite centrări perceptive, ocazionate de unele însușiri frapante de formă sau de culoare. Experiențele profesorului P. Pufan au arătat că o astfel de însușire privilegiată este culoarea, care poate fi un indiciu dominant în identificarea lucrurilor. Așa este culoarea roșie pentru identificarea cireșelor. Dacă aceasta lipsește, copiii nu mai pot rezolva sarcina (Pufan, 1968, p. 82).

Experimentele care au avut în vedere imaginile cinetice au dat la preșcolari prea puține reușite, dar au relevat soluții reprezentative pentru acest stadiu. S-a dat copiilor următoarea sarcină: să deseneze pozițiile intermediare ale unei bare metalice care, din poziție verticală, se rotește cu 90 de grade, adică ajunge la orizontală. Preșcolarii reușesc în mică măsură să răspundă la această sarcină. La fel, nu-și pot reprezenta și apoi desena pozițiile intermediare de trecere de la un arc de cerc prezentat printr-o bară metalică îndoită până ce aceasta devine rectilinie. Ei reprezintă relativ ușor ceea ce au perceput ca stare fixă a acestor bare, ceea ce demonstrează că reprezentările sunt puternic legate de percepție și nu pot beneficia încă de o operativitate mentală prea dezvoltată care să le permită să atingă această nouă calitate.

Aceeași dependență a imaginilor de gradul elaborării operațiilor o relevă și reprezentările topografice. Astfel, s-a văzut că, deși preșcolarii parcurg de nenumărate ori drumul de acasă la grădiniță și înapoi, ei nu reușesc să reproducă acest drum cu ajutorul unor materiale adecvate (căsuțe, pomi, garduri) decât realizând o hartă-itinerar (construirea din aproape în aproape a fiecărei secvențe de drum), și nu o hartă tip vedere generală care să uzeze de un sistem generalizat de referințe.

Puternica legătură dintre percepții și reprezentări este relevată și de dificultatea pe care o întâmpină copiii în desenarea unui profil uman sau a unei cărute trase de cal.

Imaginile obținute arată conservarea în reprezentare a unor puncte de vedere perceptive privilegiate, adică poziția cea mai frecventă și mai avantajoasă din plan perceptiv. Așa, de exemplu, percepția unui cal este mai frecvent realizată din profil, în timp ce căruța este percepută de sus, iar în ceea ce privește roțile, aici se amestecă ceea ce știe copilul despre ele cu ceea ce este poziție privilegiată perceptiv. G. Luquet a numit această fază „realism intelectual", adică, în fapt, copilul selectează și apoi desenează acele elemente pe care știe că le are obiectul și nu pe cele pe care le-ar putea observa dacă l-ar percepe. Dacă desenează o casă, copilul face și mobila din acea casă, realizând un desen „röntgen", atât de caracteristic pentru acest stadiu. La fel, desenul figurii umane realizat la 3 ani exprimă o imagine mentală în care se selectează și se impune capul, mai ales fața, restul fiind doar schițat sau chiar neglijat (Schaffer, 2005, p. 238). Reprezentarea este un proces reconstitutiv în care se implică operații mentale, iar dacă acestea nu s-au format încă, în structura imaginii se impun fie dominante perceptive, fie ceea ce știe copilul despre acel obiect.

Aceste particularități ale reprezentărilor se exprimă și în desenele libere ale preșcolarilor, mai ales a celor de vârsta mijlocie, caracterizate prin următoarele: a) nu organizează elementele desenului pe o temă dată, putând apărea și altele, care nu au nici o legătură cu ce și-a propus să facă; b) ceea ce desenează este dispus unul lângă altul, pe o linie orizontală, existând și situații în care copilul desenează separat elementele unei structuri (pălăria plasată mult deasupra capului); c) nu respectă proporțiile, astfel încât oamenii pot fi la fel de mari

sau chiar mai mari decât casele; d) nu respectă perspectiva, toate sunt puse în același plan.

Între 3 și 6 ani se produce o îmbunătățire a tehnicii de desenare și se folosesc anumite clișee grafice (un fel de a desena un om, o casă, un pom etc.), care dau operativitate generală desenului.

Totodată, în cursul acestui stadiu, de fapt de la mijlocul lui spre sfârșit, copilul realizează în desen o figură umană recognoscibilă. Apoi, „mutându-și interesul pentru fața umană, copilul percepe și încearcă să decodifice și expresiile acesteia – bucuria, supărarea, tristețea, furia" (Bonchiș, 2004, p. 156).

Cu toate limitele pe care le-am constatat, marea dezvoltare a reprezentărilor este caracteristică pentru acest stadiu, fiind o condiție de bază a desfășurării activităților copilului și mai ales a jocului.

4. Dezvoltarea gândirii preșcolarului

De-a lungul acestui stadiu, deși gândirea copilului se află la nivel preoperațional, se înregistrează o serie de progrese evidente pe măsura apropierii de încheierea lui.

Lărgirea remarcabilă a câmpului explorărilor perceptive, marea curiozitate, însușirea tot mai bună a limbajului, ca și implicarea mai profundă în joc și în alte forme de activitate împreună cu adultul și sub conducerea lui sunt condiții de bază ale dezvoltării mentale din acest stadiu.

Preșcolarul reușește din ce în ce mai mult să se desprindă de acțiune, iar aceasta, devenind din ce în ce mai bine articulată, mai promptă și mai ușor transferabilă, nu-i mai absoarbe toată atenția și-i permite să fie mai receptiv la real. Paralel cu descentrarea de acțiune, se petrece un proces similar și în ce privește planul afectiv, copilul devine capabil să se orienteze și

să cunoască lumea nu numai în măsura în care aceasta îi satisface trebuințele, ci și pentru că este o realitate din afara sa, care i se opune și de care trebuie să țină seama. Părinții înșiși sunt văzuți acum de ei ca fiind cei care cer, interzic, aprobă și chiar pedepsesc. De aceea se apreciază că, în preșcolaritate, principiul realității își face tot mai mult loc.

Principala caracteristică a gândirii preșcolarului este *intuitivitatea*. Esența acestei gândiri intuitive este: „Copilul poate gândi ceea ce percepe, dar gândirea lui nu merge mai departe de reprezentarea elementului perceput" (Osterrieth, 1976, p. 106). Ea este acum degajată de planul acțiunii concrete și de planul direct efectiv. Totodată, s-au produs două feluri de interiorizări: percepțiile au contribuit la apariția reprezentărilor, iar acțiunile cu obiectele reale, prin interiorizare, au devenit acțiuni reprezentate. Dar gândirea nu dispune încă de operații și nu se extinde dincolo de perceptiv. Un copil de 5 ani și 4 luni simte nevoia unor repere de diferențiere a vârstei unor personaje și spune așa: „Un băiat mare, dar nu om, o fată mare, dar nu mamă". Abia la sfârșitul stadiului va ajunge „în pragul operațiilor" (Piaget, 1975, p. 174).

Preconceptele, ca entități cu care operează gândirea acum și care au apărut încă din antepreșcolaritate, câștigă în generalizare și precizie pentru că se sprijină pe o experiență perceptivă mai bogată, iar comunicarea cu cei din jur întărește forța lor integratoare. Dacă la antepreșcolari acestea semnificau colecții sincretice sau exemplare privilegiate, acum ele exprimă în formă subiectivă configurații de ansamblu constituite pe criterii mai clare și pe un mare sprijin pe reprezentare și pe un fel de „acțiuni executate în gând", cum spunea J. Piaget, în loc de a fi veritabile operații. Această gândire, care se sprijină mult pe imagini și constă din acțiuni imaginate, este numită de același autor „gândire imagistică". Ea dispune doar de preoperații și

de scheme preoperatorii care se reduc practic la nişte „intuiţii articulate", la nişte echilibrări succesive rezultate din centrări perceptive succesive şi nu implică necesitate şi rigoare logică. Gândirea în ansamblu rămâne intuitivă: operaţiile ei sunt nedesăvârşite, schemele de acţiune sunt prelogice şi se bazează doar pe reglări perceptive, transpuse apoi în reprezentare. Preşcolarul nu rezolvă sau rezolvă într-o măsură insuficientă sarcini cognitive cum ar fi stabilirea egalităţii între două şiruri de elemente, conservarea cantităţii, incluziunea claselor etc. J. Piaget şi colaboratorii săi au cercetat cu minuţiozitate posibilităţile rezolutive ale preşcolarilor şi au demonstrat nivelurile care pot fi atinse în acest stadiu.

Astfel, li s-a cerut copiilor să pună „tot atâtea" fise câte jetoane fuseseră aşezate de experimentator (erau opt jetoane). Copiii de 4-5 ani erau preocupaţi să umple spaţiul delimitat de primul şi ultimul jeton şi nu-i preocupa numărul fiselor. Ei au grijă să nu depăşească frontierele care, pentru percepţie, sunt zonele de puternică centrare. Căutarea şi aşezarea fiselor este reglată numai perceptiv.

A doua soluţie a fost dată de preşcolarii de 5-6 ani. Ei au rezolvat sarcina stabilind o corespondenţă de unu la unu între jetoane şi fise. Şi ei operează tot perceptiv, numai că dispun de o percepţie mai analitică. Nici aceştia nu sunt sensibili la relaţii cantitative şi dovada a constituit-o faptul că, atunci când cercetătorul a răsfirat fisele, ei nu au mai recunoscut egalitatea celor două şiruri. Acelaşi rezultat s-a obţinut când unul dintre şiruri a fost dezorganizat, chiar dacă nu se depăşeau frontierele şirului de jetoane.

Să urmărim în continuare în ce măsură preşcolarul răspunde sarcinii de conservare a cantităţii. Celebrul experiment al şcolii piagetiene consta în prezentarea în faţa copilului a trei pahare. Cel din mijloc avea înălţime şi lărgime de valori

medii, cel din dreapta era mai larg, dar mai scund, iar cel din stânga mai înalt, dar mai strâmt. Copilul asista la turnarea de către cercetător a unui lichid uşor colorat din paharul cu dimensiuni obişnuite, mai întâi în paharul din dreapta, apoi în cel din stânga şi trebuia, de fiecare dată, să spună dacă este aceeaşi cantitate de apă sau nu.

Preşcolarii de 4-5 ani spuneau că în paharul scund este mai puţină apă, iar în cel din stânga mai multă. Prin urmare, copilul se centra perceptiv când pe înălţime, la paharul din stânga, când pe lărgime la cel din dreapta, fără să o lege de cealaltă dimensiune şi fără să surprindă compensările. „Tocmai acest schematism prelogic – spune Piaget – ce imită datele perceptive, recentrându-le în acelaşi timp în felul său propriu, poate fi numit gândire intuitivă" (Piaget, 1975, p. 175).

Experimentul desfăşurat cu pahare din ce în ce mai înalte şi mai înguste sau din ce în ce mai joase şi mai late îl fac pe copil să se descentreze de percepţie şi să ajungă la un început de logică, în sensul că au în vedere, pe rând, când înălţimea, când lărgimea paharelor, dar stabilind deja o legătură între acestea.

Piaget subliniază că „această trecere de la o singură centrare la două centrări succesive anunţă operaţia" (1975, p. 176). Dar reglarea aceasta intuitivă este rigidă şi ireversibilă. ***Gândirea intuitivă imită numai acţiunile reale şi este influenţată de percepţie.*** În afara dirijării de către adult, copilul nu se poate detaşa de aceste acţiuni reale şi de limitele percepţiei.

Dar însuşi J. Piaget a descoperit prin experimentele sale că, dacă se repetă acest experiment în condiţii de sprijin din partea cercetătorului, copilul poate ajunge la un fel de semireversibilitate şi poate, în cele din urmă, să rezolve corect problema. De asemenea, cercetările întreprinse de R.M. Lerner şi D.H. Hultsch (1983, pp. 352-353) au arătat că este posibil ca preşcolarii să nu realizeze conservarea în anumite sarcini,

dar să ajungă să o înțeleagă în domenii mai cunoscute pentru el, precum și atunci când trebuie să compare soluționarea unor sarcini relativ contrastante în ceea ce privește conservările în gândire. Astfel, atunci când copiilor li s-a cerut să privească imagini legate de întrebarea dacă un cal se poate transforma în zebră în cazul în care s-au făcut următoarele transformări: s-a colorat corpul în dungi ca ale zebrei, s-a tăiat coama, s-a împletit coada, a fost obișnuit să mănânce și să trăiască la fel ca ea, 65% dintre ei au afirmat că, în fapt, calul s-a transformat în zebră. Dar când li s-a cerut să răspundă la întrebarea dacă ariciul s-ar putea transforma în cactus în urma unor operații, copiii au răspuns nu, deci au realizat conservarea ființei (Keil, 1983, pp. 148-149, *apud* Atkinson *et al.*, 2004, pp. 110-111). Se trage astfel concluzia că: „Copilul aflat în stadiul preoperațional este capabil să ignore schimbări dramatice ale aparenței vizuale și să observe constanța, ceea ce arată că el a învățat deja că unele caracteristici ale obiectelor, invizibile, dar esențiale, rămân neschimbate" (2004, p. 111).

Schema incluziunii claselor are, de asemenea, un caracter preoperator. Experimentul a fost făcut utilizându-se 20 de bile de lemn, între care 15 erau colorate în cafeniu, iar restul erau albe. Copilul trebuia să precizeze dacă sunt mai multe bile din lemn sau mai multe cafenii. Până la 7 ani, copiii răspund aproape totdeauna că sunt mai multe bile cafenii. Discuția suplimentară cu ei a arătat că își dau seama că toate bilele sunt de lemn, dar nu pot rezolva din cauza centrării pe elementele dominante din grămadă.

Serierea prezintă la preșcolaritate aceeași caracteristică intuitivă. Dacă se prezintă copiilor 10 baghete diferite ca lungime, și totuși apropiate, și li se cere să le înserieze, se constată că la 4-5 ani ei alcătuiesc doar perechi, fără să le coordoneze între ele. Cei mai mari alcătuiesc serii scurte prin tatonări succesive, dar nu reușesc să le înserieze pe toate.

Intuirea ordinii spațiale demonstrează aceleași caracteristici preoperatorii. Copiilor li s-a cerut să prevadă ordinea în care vor ieși dintr-un tub trei bile, A, B, C, dacă tubul rămâne în aceeași poziție, dacă se rotește cu 180°, sau cu 360°. Ordinea directă este prevăzută de toți copiii. Ordinea inversă este prevăzută numai la 4-5 ani. Dacă se imprimă o rotație de 180°, până la 7 ani nu se poate prevedea corect ordinea în care vor apărea bilele. După ce se fac verificări chiar în fața copilului privind ordinea în acest caz și apoi se imprimă tubului o rotație de 360°, sarcina nu e rezolvată; copiii de 3-4 ani spun că ordinea va fi C, B, A. Invarianța poziției „între" nu este încă dobândită.

Același caracter preoperatoriu îl are și schema ordinii temporale. „Timpul intuitiv – spune J. Piaget – este un timp legat de obiecte și de mișcări particulare, fără omogenitate sau scurgere uniformă." Un exemplu amuzant este cel referitor la aprecierea vârstelor făcută chiar de copii de 6-7 ani; pentru ei, dacă A s-a născut înaintea lui B, nu înseamnă că A este mai bătrân, mai mult, B îl poate ajunge din urmă pe A și chiar îl poate întrece.

Pentru gândirea intuitivă a preșcolarului, raționamentul transductiv este frecvent utilizat, iar cel inductiv are, după cum spune P. Osterrieth, „un curs aditiv, aderent la sensul unic al percepției, și nu o organizare de ansamblu" (1976, p. 108). Copilul crede ceea ce percepe și nu simte nevoia controlului prin experiment mental. Judecățile pe care le elaborează pe baza a ceea ce vede nu sunt integrate într-o viziune de ansamblu, ci între ele apar mai degrabă contiguități. De asemenea, copilul nu face ipoteze și nu sesizează contradicții între constatările sale. Un preșcolar de 3 ani și jumătate spune: „Mama, du-te la serviciu și stai cu mine". La fel, eventualele eșecuri în încercările lui practice (mai ales la copilul de 4-5 ani)

nu-l fac să abandoneze și nici nu-l fac să utilizeze sugestiile adulților.

Preșcolarul mare beneficiază însă din plin de interacțiunile cu adulții.

Toate aceste limite în funcționarea gândirii fac să persiste, mai ales la preșcolarul mic, toate caracteristicile de la antepreșcolaritate, adică animismul, egocentrismul, magismul. Osterrieth adaugă la toate acestea încă o caracteristică, și anume un fel de „exces de realism" (1976, p. 109). Adică realul este considerat „în perspectiva lui cea mai concretă și mai imediată". J. Piaget subliniase, de asemenea, un fel de „realism" rezultat din nediferențierea dintre fizic și psihic care face ca în mintea copilului denumirea lucrurilor să fie legată de acestea, ca și cum ar fi ceva materializat în ele, iar ceea ce este de factură spirituală să dobândească o materializare indiscutabilă. Astfel, întrebați ce cred că este gândirea, preșcolarii spun că e un fel de voce, „o gură care se află îndărăt, în capul meu, și care vorbește gurii mele dinainte" (Piaget, Inhelder, 1976, p. 92).

Mai ales copiii de 3-4 ani raportează totul la propria persoană, astfel că luna merge odată cu ei, fulgii de nea vin exact pe palma lor, ceea ce îi înconjoară are legătură cu ei și este pentru ei, deci un egocentrism caracteristic stadiului. *Artificialismul* exprimă o poziție asemănătoare, însă legată de capacitatea omului de a face totul. Este ilustrativ exemplul dat de Osterrieth: un dialog purtat între un copil de 6 ani și altul de 4 ani. Cel de 6 ani spune: „Eu aș vrea să știu cum se fac copiii", iar cel mic răspunde: „Ei, din carne, i-auzi vorbă!". Pentru această vârstă, munții există pentru ca oamenii să facă excursii, iar aștrii s-au născut când au apărut și oamenii, „deoarece înainte nu a fost nevoie de soare" (Osterrieth, 1976, p. 93).

Animismul este, de asemenea, propriu gândirii preșcolarului, mai ales celui de 3-4 ani. Pentru acesta, norii se mișcă întrucât ei „știu" când este soare și când este frig. Sau pentru o fetiță de 3 ani și jumătate, aflată într-o stație de metrou, stâlpii au „pălărie" pentru că le e frig.

Magismul se exprimă în tendința copilului de a stabili legături între fenomene care nu există în realitate, dar prin care el crede că va obține ceea ce dorește. Un copil de 4 ani și jumătate face următoarea legătură (exemplu dat de J. Piaget): „Dacă dau din picioare, supa e bună". Se pare că animismul și magismul sunt și în gândirea adolescenților și adulților atunci când aceștia se confruntă cu situații foarte noi pentru ei.

Toate aceste manifestări reprezintă încercări ale copilului de a-și oferi răspunsuri la nenumărate întrebări care apar în confruntarea din ce în ce mai largă cu lumea. Se știe că preșcolaritatea este vârsta lui „De ce?". Aceasta exprimă atitudinea cognitivă nouă a copilului de a înțelege cum sunt legate între ele fenomenele, el însuși asistând sau contribuind la producerea unora. Preșcolaritatea este și un stadiu al *precauzalității de natură preoperatorie*, după cum precizează J. Piaget (1927). Ea rezultă din asimilarea sistematică a proceselor fizice, obiective la acțiunile proprii, ajungându-se la relații cvasimagice, în locul celor cauzale propriu-zise și la învingerea întâmplării prin finalitatea cu orice preț. Dacă li se prezintă o cutie mai mare în care într-o parte sunt puse 10 bile albe și în cealaltă 10 bile negre și prin balans ușor ele se amestecă și li se cere să anticipeze amestecul lor progresiv și să spună dacă se vor mai grupa sau nu ca înainte, copiii spun că ele se vor amesteca, dar apoi va ajunge fiecare la locul său.

O atitudine caracteristică au preșcolarii și față de relația posibil-imposibil. Pentru preșcolarii mici, posibilul și imposibilul se suprapun, așa că ei cred în forța miraculoasă a personajelor din povești, cred în existența lui Moș Crăciun. De la 5 ani

începe să se cumuleze o experiență personală care face să apară primele îndoieli cu privire la acesta, ceea ce nu înseamnă o renunțare la ideea existenței lui Moș Crăciun. Dar cu privire la personajele din povești, copilul are o nouă atitudine, în sensul că distinge povestea de real și o acceptă ca pe o convenție. Dar copilul care trăiește într-un mediu stimulativ, adică are la îndemână fel de fel de jucării, poate urmări la televizor programe destinate lui, ca și pe cele ale adulților, comunică mereu cu părinții și le cere explicații poate să avanseze mai mult și să stabilească relații între fenomene care îi pot surprinde pe adulți.

Mai ales copiii din mediul urban ajung să-și pună întrebări și să găsească ei înșiși răspunsuri privind apariția copiilor, fenomenul morții, diferențele dintre fete și băieți etc. Dacă merg la grădiniță, copiii beneficiază tot mai mult de activitatea desfășurată împreună cu adultul. În aceste condiții, către 6 ani vor fi capabili să grupeze obiecte după două criterii simultan, să stabilească mai ușor corespondențe de unu la unu, să aranjeze în ordine crescătoare mulțimi cu elemente cuprinse între 1 și 10, să înțeleagă repede relațiile „mai mare", „mai mic", „tot atât", să observe plantele și animalele, activitatea celor mari etc.

Studii recente realizate în țara noastră de Thea Ionescu, sub conducerea profesorului universitar Mircea Miclea, au pus în evidență aspecte foarte interesante cu privire la faptul că la preșcolari se manifestă și se antrenează importante capacități de ordonare și categorizare a diversității și imensului volum de stimuli cu care ei se confruntă permanent, dezvăluindu-se astfel mecanismele subtile de procesare ale creierului uman, ce încep să funcționeze eficient pentru adaptare chiar de la această vârstă. Autoarea face următoarea subliniere, foarte importantă cu privire la semnificația acestor cercetări: „Nu se revine la ideea de copil ca adult în miniatură", dar se subliniază abilitățile precoce ale copiilor care „se apropie de cele ale adulților și care sunt în esență precursori importanți pentru funcționarea matură" (Ionescu, 2008, p. 9). Bazându-se pe o metodologie complexă și folosind tehnică modernă, autoarea a urmărit atât felul în care copiii identifică aspectele comune ce devin criterii pentru categorizare, cât și flexibilitatea adaptativă. Societatea contemporană impune dezvoltarea timpurie a acestor abilități și de aceea cunoașterea a ceea ce se întâmplă în copilăria timpurie permite formularea și atingerea optima a unor obiective formative clare și foarte importante pentru dezvoltarea cognitivă de mai tarziu.

Posibilitatea copiilor de a interacționa de timpuriu cu calculatorul activează foarte mult gândirea și-i ajută să surprindă mai repede o serie de relații cauzale mai simple sau să releve unele calități umane reale sau pe cele ale personajelor din basme etc.

Schaffer (2005, p. 197) observa că apariția calculatoarelor a generat schimbări semnificative în toată existența umană și mai mult, că aceste realizări ale tehnicii de vârf au devenit accesibile, într-o anumită măsură și copiilor foarte mici. Din păcate, se știe încă foarte puțin despre modul în care calculatoarele influențează activitatea cognitivă a copiilor. Cercetările Patriciei Greenfield (1994) asupra influențelor jocurilor pe calculator arată că acestea se bazează pe mutarea rapidă a unor imagini-țintă a căror viteză și distanță trebuie evaluate de către jucător, iar aceste sarcini (de joc) dezvoltă abilități corespunzătoare utilizatorilor (*apud* Schaffer, 2005, p. 197). Acestea pot fi abilități utile atât în învățare, cât și în diferite profesii. Calculatorul și învățarea în grup au efecte favorabile atât în plan cognitiv, cât și în procesul de socializare.

Sub influența grădiniței, copiii își pot însuși criterii mai simple de apreciere a ceea ce fac ei și a ceea ce fac ceilalți.

Multe emisiuni de televiziune difuzează programe în care se face o adevărată anticipare informațională în legătură cu unele cunoștințe care vor fi predate în școală și pe care le preiau și preșcolarii, cum ar fi cele referitoare la felul în care aude și vede omul. Toate aceste cuceriri sunt însă stimulate de niște condiții speciale. Copilul poate depăși în anumite limite gândirea preoperatorie, însă numai dacă este ajutat.

Până la a cuceri universul intelectual al adultului, preșcolarul mai are încă un drum lung, dar gândirea specifică lui, care dă savoare dialogurilor cu el, îi permit adaptări bune la universul caracteristic acestei vârste de aur, plină de noutăți, de miraculos, de surprize de tot felul.

5. Limbajul copilului între 3 și 7 ani

În preșcolaritate, o spectaculoasă dezvoltare se petrece în planul limbajului, iar diferențele dintre începutul și sfârșitul stadiului sunt remarcabile. Chiar în jurul vârstei de 5 ani, unii preșcolari pot să ne surprindă prin felul cum vorbesc: corect fonetic și gramatical, cu o adaptabilitate deosebită față de împrejurări. Vocabularul pasiv poate să înregistreze creșteri minime, de la 400 la 1.500 de cuvinte, și creșteri maxime, între 1.000 și 2.500-3.000, în timp ce vocabularul activ rămâne ceva mai restrâns, atât volumul vocabularului, cât și nivelul vorbirii prezentând variații individuale datorate următorilor factori: procesul de maturizare funcțională a aparatului fonator, preocuparea părinților pentru dezvoltarea copilului, prezența unor frați și surori mai mari, frecventarea grădiniței (Vincent, 1970, p. 163).

Preșcolarii manifestă o adevărată plăcere în a-și însuși cuvinte noi, și apoi să se mândrească pentru că le știu. Sunt atenți la vorbirea celor mari și preiau de la aceștia anumite

modalități de exprimare care tind să se stabilizeze în comunicarea lor verbală și care au fost numite „clișee verbale". Cu alte cuvinte, copilul se poate exprima pretențios fără ca ceea ce spune să aibă un înțeles deplin pentru el. Așa, de exemplu, o fetiță de 3 ani și jumătate, care de altfel vorbea foarte bine, se exprimă foarte politicos astfel: „Vă pot fi de folos cu ceva?", întâlnind o vecină pe scările blocului în care locuia, imitând-o pe mama sa.

În cea mai mare parte, conținutul de bază al semnificației cuvintelor este stăpânit de către copii, mai ales de preșcolarii mari, dar sensurile figurate nu sunt întotdeauna înțelese. De exemplu, bunica unei fetițe spune: „Ești așa de dulce, că te-aș sorbi într-o linguriță de apă", iar fetița dă următoarea replică: „Nu poți. Eu nu încap într-o linguriță. Uite!", pune pe covor o linguriță și face gestul de a se așeza. Dacă înțeleg însă sensurile, preșcolarii sunt foarte receptivi la epitete, îi ajută să surprindă mai bine ceea ce este caracteristic personajelor din povești și ei înșiși le folosesc cu plăcere. Au de asemenea preferințe pentru diminutive, pe care le utilizează frecvent. De exemplu, cerându-se copiilor să privească mai multe imagini și să facă alături atâtea liniuțe câte silabe au cuvintele corespunzătoare, unii au făcut în dreptul imaginii unui cal două liniuțe, ceea ce, pe moment, i-a nedumerit pe adulți. Prin urmare, ei au spus nu „cal", ci „căluț", și în fapt au îndeplinit corect sarcina.

Este de asemenea remarcabil un fenomen pus în evidență la noi de profesoara universitară Tatiana Slama-Cazacu, referitor la faptul că, atunci când nu au la îndemână cuvintele potrivite pentru diversele situații, preșcolarii și le construiesc, pornind de la cele însușite de la adult. Din exemplele autoarei am reținut câteva, și anume: „clonțesc" pentru ceva urât, „urlăreț" pentru cel ce plânge tare, „modrobeți", adică ceva în dezordine etc.

(Slama-Cazacu, 1980, p. 32). La fel, un băiețel de 3 ani îi spune fratelui lui: „Hai să peștim!”. Un altul de 4 ani spune „însforat” pentru ceva legat cu sfoară.

În ceea ce privește construcțiile verbale, care implică respectarea cerințelor gramaticale, se manifestă din plin transferul modelelor verbale ale celor din anturajul copilului. Preșcolarul dispune mai mult de o gramatică implicită, sedimentată în aceste modele, pe care însă le poate folosi creator. W. Stern consideră că există o anumită stadialitate în însușirea diverselor categorii morfologice, și anume: al substanței (substantive), al acțiunii (verbe), al relațiilor (atribute și cuvinte de legătură) în contextul relațiilor de comunicare cu cei din jur.

Influența anturajului se relevă și prin faptul că preșcolarii preiau și conservă structurile dialectale.

La grădiniță însă se cultivă un limbaj elevat la care preșcolarii mari aderă tot mai mult și încep să-i corecteze apoi pe cei de acasă. Tot sub influența grădiniței, ei folosesc din ce în ce mai bine timpurile verbelor, acordurile după număr și gen, dar mai au încă dificultăți la cele după caz. Abaterile sunt mai frecvente la genitiv și dativ. Astfel, se poate întâlni des o expresie ca aceasta: „A dat lu' mama” sau „E ziua lu' România”.

Ca structurare de ansamblu, constatăm încă dominanța limbajului situativ la preșcolarii mici și chiar la cei mijlocii. Dar în acest stadiu își face apariția *limbajul contextual* care presupune o utilizare adecvată și suficientă a mijloacelor verbale pentru a comunica și a fi înțeles, independent de situația de comunicare. Unele structuri, prin repetare mai îndelungată, se stereotipizează și fac să crească viteza de comunicare. Debitul verbal este astfel, la 6 ani, foarte apropiat de al anturajului. După împlinirea vârstei de 5 ani se poate remarca o creștere a capacității de verbalizare a tot ceea ce face și vede copilul și chiar o anumită flexibilitate verbală care face posibilă vorbirea alternativă când povestește sau se joacă.

Implicarea vorbirii în tot ceea ce face copilul a fost studiată în detaliu de J. Piaget. El precizează că, desenând sau jucându-se, copilul vorbește fără să-i pese de interlocutor și fără să verifice dacă acesta a înțeles sau nu. „Interlocutorul este acolo cu titlul de existent.” Piaget îl numește *limbaj egocentric* pentru că preșcolarul nu caută să comunice, nu se plasează pe punctul de vedere al interlocutorului (acesta poate fi primul venit), nu urmărește să comunice. La preșcolaritate sunt prezente două dintre cele trei forme ale sale, și anume: *monologul propriu-zis*, adică el se joacă și vorbește, și *monologul colectiv*, care este cea mai socială formă a limbajului egocentric, pentru că se desfășoară totuși în fața cuiva (Piaget, 1923, p. 28).

Se știe că L.S. Vîgotski (1972, p. 35) a criticat felul în care a interpretat Piaget locul acestui limbaj în procesul de socializare și de dezvoltare psihică a copilului, iar Piaget i-a dat dreptate.

Prezența acestor forme de limbaj nu anulează posibilitățile tot mai crescute ale copilului de a comunica cu ceilalți în mod real. Pe lângă continua îmbogățire a vocabularului și corectitudinea frazării, vorbirea copilului capătă expresivitate, adică sunt bine folosite atât mijloacele verbale, cât și cele nonverbale. La preșcolarul mic, mijloacele nonverbale nu sunt totdeauna acordate cu conținutul comunicării, așa că el poate spune o scurtă poezie și în același timp să-și balanseze un picior.

La cei mari, gesturile sunt bine subordonate conținutului comunicării. Ei le conștientizează valoarea pentru comunicare și le utilizează voit atunci când interpretează mici roluri. Tot preșcolarul mare are capacitatea de a-și însuși cu ușurință cuvinte noi și de a le integra corect în vorbirea sa, fără o exersare prealabilă, pe baza structurilor lingvistice generative de care vorbește N. Chomsky. Copilul de 6 ani își dă seama uneori și de faptul că limbajul îi poate permite să-și ascundă un anumit gând, o anumită faptă.

Către 6 ani se realizează și o adaptare la vârsta partenerului. Astfel, față de cei mici, preșcolarul mare reduce lungimea propozițiilor, evită cuvintele dificile, folosește gestica și chiar limbajul mic. Dacă dialoghează cu alții mai mari, manifestă o grijă specială pentru a fi înțeles. Cu educatoarea comunică în propoziții și fraze complete, cu expresii reverențioase. În dialogul cu mama este mai relaxat și mai liber. De la 3 la 6 ani cresc și posibilitățile de a organiza un mic discurs verbal, atunci când copilul este în situația de a repovesti ceva sau de a relata o întâmplare trăită.

În ceea ce privește pronunția, până la 3-4 ani se depășesc unele dintre dificultățile stadiului anterior, dar mai departe rămân doar rotacismele și sigmatismele, a căror prezență nu trebuie să neliniștească, ci să determine apelarea la un logoped, dacă fenomenele persistă.

6. Memoria și imaginația – aspecte caracteristice pentru preșcolar

Numeroasele achiziții ale acestui stadiu sunt condiționate și de transformările pe care le înregistrează memoria copilului. Prima schimbare vizibilă este creșterea volumului ei. Mai ales preșcolarii mari își însușesc foarte multe elemente de experiență personală și conținuturi de învățare. Memorarea involuntară este încă foarte amplă; tot ceea ce le suscită interesul și plăcerea este repede întipărit. Ritmicitatea și sonoritatea facilitează de asemenea memorarea la această vârstă, adesea cu neglijarea înțelesului, și deci rămânând pe seama memoriei mecanice.

Conținutul memorării este constituit din rezultatele observațiilor directe, din ceea ce face efectiv, din dialogul cu adultul, din povești și povestiri, din cântece, din poezii etc. În

mare parte, memoria de acum este una verbală, întrucât preșcolarul verbalizează tot ceea ce face și vede. Evident, nu va putea memora conținuturi abstracte, relații logice complexe. Memoria lui continuă să fie *concretă*. O parte însemnată a conținuturilor ei este reprezentată de experiența personală de viață, acum punându-se bazele acesteia și constituindu-se primele amintiri. Păstrarea începe să fie mai întinsă în timp; până la 4-5 ani, păstrarea unor evenimente mai deosebite este de câteva luni. După 5 ani se constituie amintirile, adică se rețin acele evenimente deosebite, cu mare încărcătură afectivă, cu multe detalii situative, însă raportările spațio-temporale sunt relativ vagi și cu goluri care le dau un caracter fragmentar, dar chiar și așa, tot contribuie la realizarea identității de sine.

Actualizarea poartă, la rândul ei, câteva caracteristici ale stadiului pe care îl discutăm. Astfel, recunoașterile sunt relativ dificile, mai ales la preșcolarii mici, care uneori nu-i mai identifică pe cei apropiați dacă nu i-au văzut de multă vreme. Fenomenele se explică atât prin limitele păstrării, cât și prin caracterul încă global al percepțiilor și reprezentărilor.

În ceea ce privește reproducerea, ea are multe asemănări cu întipărirea. Copiii reproduc ușor ceea ce i-a impresionat, ceea ce are ritm și rimă, ceea ce este legat de universul lor. Reproducerea poveștilor și a povestirilor este ușurată dacă actualizează mai întâi sintagmele de tipul „A fost odată ca niciodată...". Dar preșcolarii mici au nevoie de un mai mare ajutor, fie în forma începuturilor de frază, fie în forma întrebărilor succesive. Cei mari însă au rezultate mult mai bune. Ei reușesc să redea, fără greș, succesiunea evenimentelor și să restabilească ordinea imaginilor care le ilustrează folosind epitete adecvate cu care creionează expresiv personajele și memorează textual exprimările lor caracteristice, iar dacă le dramatizează,

dovedesc o mare adaptare verbală la rolul jucat. Le este mai greu să-şi facă intrarea în scenă la timp şi deci au nevoie de intervenţia adultului.

În acest stadiu, se manifestă uneori un fenomen specific, şi anume *reminiscenţa*, mai ales la preşcolarii mici şi mijlocii. Dacă ei au asistat la un eveniment cu totul deosebit, în etapa imediat următoare, nu pot relata nimic, dar a doua zi pot reproduce chiar aspecte de detaliu. Fenomenul se explică prin inducţia negativă generată de impresia puternică provocată de acel eveniment.

În preşcolaritate se înregistrează încă o schimbare semnificativă, şi anume se instalează treptat mecanismele memoriei voluntare. Fenomenul a fost studiat cu atenţie de Decroly, Claparède, Piaget şi Istomina. La început, acest nou reglaj se realizează în contextul jocului. Istomina a demonstrat printr-un experiment simplu această valoare a jocului, de a face posibilă subordonarea acţiunii mnezice la scopul activităţii. Astfel, dacă li s-a cerut copiilor să memoreze 10 cuvinte, denumiri ale unor produse de băcănie, rezultatele au fost slabe. Dacă aceleaşi cuvinte au apărut ca sarcină în jocul „de-a magazinul", efectul a fost surprinzător. Prin urmare, activitatea de joc este cea care, prin scopurile, conţinutul şi condiţiile sale de desfăşurare, facilitează înţelegerea de către copii a relaţiilor mijloc-scop, adică a faptului că el trebuie să facă ceva ca să poată ţine minte.

Dezvoltarea relaţiilor voluntare în memorie şi în întreaga viaţă psihică este o latură importantă a pregătirii copiilor pentru şcoală.

Imaginaţia la preşcolar apare, prin contrast cu stadiul anterior, într-un avânt deosebit. Debutul funcţiilor semiotice încă din stadiul anterior, dezvoltarea memoriei care conservă din ce în ce mai bine atât experienţa personală, cât şi tot ce află copilul de la cei din jur şi nu în ultimul rând gândirea

intuitivă, care-i permite să exploreze lumea, sunt premisele acestei noi capacităţi psihice şi explică deosebita expansiune de la această vârstă. Dacă la antepreşcolar abia apare o formă elementară de imaginaţie reproductivă implicată în ascultarea poveştilor şi a povestirilor simple, la preşcolar se manifestă pe deplin reconstituirea mentală a celor ascultate. În genere, imaginaţia preşcolarului este stimulată de trăirile lui afective: plăcerea, bucuria îl fac pe copil să-şi amplifice imaginativ aşteptările, să vadă păpuşa sa ca pe cea mai frumoasă, cadoul său ca fiind cel mai mare etc., după cum frica îl poate face să vadă în orice umbră un uriaş rău şi nemilos etc. Ceea ce îi stârneşte interesul şi are semnificaţie este reliefat în imaginea mentală şi se transpune şi în desen.

O altă caracteristică a imaginaţiei preşcolarului este legătura strânsă cu percepţia şi experienţa concretă, pe care le combină pentru a-şi uşura înţelegerea sau a-şi da un răspuns la numeroasele „de ce"-uri. Ne amintim de exemplul copilului care îşi imagina marea ca pe o cadă mare etc. Hiperbolizarea datelor perceptive este evidentă.

Specific pentru imaginaţia preşcolarului este şi faptul că ea interrelaţionează cu o gândire care nu-i aptă încă de control şi evaluare şi în acest caz în imaginaţie se petrec rapid şi necontrolat treceri de la un plan transformativ la altul, deci evoluţii de cele mai multe ori *fanteziste*.

Imaginaţia reproductivă este antrenată mult în ascultarea poveştilor şi povestirilor şi se ştie că cei mici vor să li se spună aceleaşi lucruri de multe ori, pentru că pot astfel să-şi consolideze aceste imagini, şi protestează dacă nu se respectă această condiţie. Preşcolarul mare a depăşit faza de consolidare, este stăpân pe mijloacele interne de reprezentare şi vrea să audă ceva nou.

Reconstituirea imaginativă este deseori contaminată de experienţa individuală. Astfel, un preşcolar mic ascultă povestea

„Capra cu trei iezi", iar când se ajunge la momentul întoarcerii caprei acasă, el intervine astfel: „Nu tata! Ţîîîr..." şi face gestul apăsării pe butonul soneriei. Tot el, repovestind „Fata moşului şi fata babei", reproduce de fapt imaginile mentale care s-au format când a ascultat povestea şi în care din nou a introdus datele experienţei sale de viaţă, aşa că fata moşului se întâlneşte cu aragazul, cu chiuveta etc.

Imaginaţia creatoare se manifestă mai evident în desen, modelaj, construcţii şi în diverse jocuri cu subiect. Desfăşurarea ca atare a acestor activităţi, plăcerea pe care o simte copilul când îşi încearcă propriile capacităţi, satisfacţiile trăite în legătură cu ce reuşeşte să facă susţin şi propulsează combinările imaginative. Construieşte cu pasiune, întrecându-se cu cel de alături. Desenele lui sunt pline de spontaneitate, culorile sunt folosite cu sinceritate şi fără prejudecăţi, aşa că iarba poate fi uneori galbenă, iar cerul roşu etc.

De la 4 ani, desenul se realizează în baza unei intenţii şi tinde să se organizeze pe o temă oarecare. Dar cei mici şi mijlocii se abat de la temă şi adaugă multe alte elemente pe oriunde a rămas spaţiu liber. Preşcolarii mari sunt mai fideli temei şi apar şi începuturi ale reflectării perspectivei şi ale unor raporturi metrice.

În genere, preşcolarii sunt mai puţin preocupaţi de asemănarea desenului cu realitatea. Mai ales cei mici sunt satisfăcuţi dacă ei recunosc ce şi-au propus în cele câteva linii pe care le-au făcut şi pe care le continuă cu încredere şi dezinvoltură. De asemenea, lor le place mai mult desenul de compoziţie decât cel după natură, acesta din urmă implicând două feluri de dificultăţi: a) nu au o tehnică prea bună; b) nu pot desprinde cu uşurinţă aspectul caracteristic.

Desenul redă însă şi posibilităţile copilului de a prelucra datele experienţei sale şi de aceea el este şi o expresie a nivelului mental şi devine mijloc psihodiagnostic. Dar fantezia

preşcolarului se realizează şi cu mijloace verbale. Copiii creează uneori cuvinte noi sau le dă un alt relief. De exemplu, un copil de 5 ani spune: „Hai să mergem pe cărarea umbratică". Zona cea mai mare de combinare imaginativă este cea a personajelor şi întâmplărilor fantastice ale poveştilor.

Putem considera deci că lumea poveştilor, a miraculosului, este câmpul libertăţii imaginative nelimitate care permite structurarea unei atitudini mentale caracteristice, şi anume: dorinţa de a încerca, de a îndrăzni, de a cuteza, care va pregăti veritabila creaţie de mai târziu.

Prin urmare, ele au o valoare formativă specifică, permiţând un exerciţiu în domeniul necunoscutului, nerealului, posibilului, tentând mintea umană să iasă pentru moment de sub rigorile realului pentru a-şi amplifica apoi forţa de depăşire a acestuia.

Fantezia îngăduită şi cultivată la preşcolaritate va genera forţele creatoare de mai târziu.

7. Particularităţile atenţiei la preşcolar

Ca o condiţie energizantă de bază, mai ales pentru desfăşurarea proceselor cognitive, atenţia dobândeşte la preşcolaritate câteva proprietăţi diferenţiatoare, a căror cunoaştere este indispensabilă în munca de educaţie la această vârstă.

În primul rând, atenţia involuntară este amplu manifestată şi permanent susţinută de marea curiozitate a preşcolarului. Este deosebit de activă, atât în contactul direct cu ceea ce îl înconjoară, cât şi faţă de alte surse care îi satisfac curiozitatea, cum ar fi filmele, diapozitivele, cărţile ilustrate, cele ce i se povestesc etc.

Posibilităţile de înţelegere, care au crescut, contribuie la activizarea atenţiei şi la sporirea eficienţei ei în desfăşurarea interesantelor activităţi de la grădiniţă.

Remarcăm, de asemenea, creșterea volumului atenției, preșcolarul fiind în stare să urmărească atât propria activitate, cât și unele aspecte din ambianță, înscriindu-și mai adecvat comportamentul în activitățile cu ceilalți. Poate relativ concomitent să observe ceva și să asculte și explicațiile educatoarei. În acest caz, este implicată și *mobilitatea*, care îi permite să se integreze bine în desfășurarea și dinamica activităților.

Dar cea mai importantă schimbare petrecută în acest stadiu este apariția *atenției voluntare*, mai întâi în cadrul jocului și apoi în toate celelalte activități. Ea se instalează treptat, pe măsură ce se dezvoltă funcțiile reglatoare ale limbajului. La 3 ani, copilul poate răspunde pentru scurt timp la comanda adultului de a fi atent, dar este vorba de o atenție involuntară. După 4-5 ani, nu răspunde numai comenzilor exterioare, ci își poate fixa un scop și se poate autoregla în vederea atingerii lui, adesea întârziind la alte solicitări și neîntrerupându-și acțiunea până nu-l atinge.

Calitatea noilor mecanisme se exprimă și în creșterea de-a lungul stadiului a *concentrării și stabilității*. Astfel, dacă la preșcolarul mic concentrarea este de doar 12 minute, la cel mijlociu este de 14-15 minute, iar la cel mare de 20-25 de minute.

Stabilitatea atenției este dependentă și de caracteristicile activității: de gradul adecvării ei la capacitățile copilului, de noutatea și caracterul ei stimulativ și antrenant. Așa, de exemplu, preșcolarii mici sunt atrași de diapozitive, în primul rând, apoi de povești și povestiri, după care urmează citirea pozelor. La cei mari nu mai contează atât de mult formele de prezentare, cât mai ales gradul în care le satisfac trebuințele de cunoaștere.

8. Transformările semnificative ale afectivității copilului între 3 și 6 ani

După criza afectivă de la 2 și jumătate, 3 ani, preșcolaritatea ar putea părea mult mai liniștită, mai plină de plăceri și satisfacții. După autorii psihanaliști însă, se petrec o serie de prefaceri care au o mare importanță pentru viitor și care de cele mai multe ori nu sunt lipsite de dificultăți.

Prima observație pe care o putem face cu privire la viața afectivă a preșcolarului este că apare mult mai bogată și diversificată în comparație cu stadiul anterior. Creșterea capacităților generale ale copilului face să se amplifice relațiile sale cu mediul și în primul rând cu părinții, apoi cu ceilalți membri ai familiei și cu rude mai mult sau mai puțin apropiate. Cu toate aceste persoane, copilul intră în relații directe fără a mai fi nevoie de medierea lor de către mamă. Intrarea la grădiniță este o nouă sursă de trăiri afective variate. Un alt adult semnificativ intră în viața copilului. Acceptarea reciprocă și plăcerea întâlnirii cu educatoarea sunt condiții ale adaptării la acest nou mediu. Educatoarea este cea care, așa cum am mai precizat, își împarte în mod egal afectivitatea, este apropiată dar și exigentă și mai ales știe cum să-și dozeze cerințele, astfel încât copilul să se simtă în siguranță și să-și manifeste toate disponibilitățile.

Copilul face investiții afective noi și în relațiile cu adulții din acest mediu, și cu covârstnicii. Împreună cu aceștia din urmă se pot desfășura jocuri interesante, se pot organiza concursuri și se poate trăi clipa fericită a câștigării trofeului.

Interacțiunea cu grupul este o condiție de bază în învingerea egocentrismului, care, vrând nevrând, este alimentat de familie, în mijlocul căreia el este acum cel mic și de care trebuie să se aibă mereu grijă.

Gama variată de activități de la grădiniță și măiestria educatoarei permit copilului să realizeze o întâlnire memorabilă cu arta, literatura destinată lor, cu descoperirile minții umane, accesibile lor, și să trăiască astfel emoții complexe și bogate.

Apoi, depășirea crizei afective din finalul stadiului anterior și creșterea generală a capacităților sale adaptative îi permit copilului să se echilibreze mai bine cu ambianța, și astfel să se petreacă *o pozitivare progresivă și mai amplă a vieții sale afective.*

Bucuriile și satisfacțiile sunt mai frecvente, copilul este mai tolerant, mai stăpân pe reacțiile sale și astfel apare acea *notă de seninătate caracteristică acestei vârste* și care este în același timp o condiție favorizantă a dezvoltării psihice de ansamblu.

Totodată, viața afectivă a preșcolarului este în mare măsură *situativă*, adică este generată de împrejurări concrete, derulate „aici și acum", și se modulează pe curgerea acestora și pe gradul de concordanță cu trebuințele lui. Fiind situativă și deci puțin legată de ceea ce va urma, de obligații și necesități stringente, ea este reprezentativă pentru acest stadiu, este ceea ce se numește „lipsa de griji a copilăriei".

O a patra caracteristică a afectivității preșcolarului este *creșterea complexității ei* comparativ cu ceea ce am constatat la antepreșcolar. Complexitatea rezultă atât din îmbogățirea raporturilor cu ambianța, cât și din interacțiunile cu toate celelalte procese și funcții psihice.

Trăirile afective ale copilului încep să fie influențate și de o anumită memorie afectivă prin care se depășește prezentul și se anticipează, mai mult sau mai puțin explicit, faptele. Chiar la 3 ani apare un fel de trăire a vinovăției generată de încălcarea cerințelor adultului. La 4 ani, copilul trăiește mândria prin implicarea mai vagă sau mai clară a eului în reușita unei

activități sau în obținerea unei recompense (copilul poate spune „Vezi, numai mie mi-a dat ciocolată"), iar la 6 ani apare trăirea crizei de prestigiu provocată de mustrarea în public. În acest sens, trebuie interpretat și ceea ce s-a numit „sindromul bomboanei amare", adică trăirea contradicției dintre dorința obținerii recompensei și acordarea ei pe nemeritate. De cele mai multe ori, acest fapt este urmat de ambiționarea copilului în a face tot ce trebuie ca să poată simți că o merită.

A cincea caracteristică este *impresionabilitatea afectivă și rezonanța emoțională imediată și intensă* la toate tipurile de solicitări și evenimente care se instalează treptat de-a lungul stadiului.

Se știe că la 3 ani copilul poate fi puțin impresionat dacă un altul plânge alături de el, dar la 5 ani manifestă compasiune, vrea să-i aline durerea, îl mângâie, îl roagă să nu mai plângă și este posibil să înceapă și el să plângă. Dar la sfârșitul stadiului, copilul își stăpânește mai bine propria reacție și amplifică acțiunile consolatoare.

Preșcolaritatea este și stadiul în care se realizează o evidentă *învățare afectivă* prin observarea conduitelor celorlalți, prin imitarea, dar și prin asimilarea unor cerințe și norme. Învață mai întâi ce pericole pot să existe în spațiul în care se află și cum să le evite. Deci, este depășită faza caracteristică antepreșcolarilor, care nu învățau decât din contactul direct cu factorul afectogen. La fel, preșcolarul învață să reacționeze corect în împrejurări cu semnificație pozitivă, cum ar fi sărbătorirea unor evenimente familiale, revederea unei persoane etc. Prin învățarea afectivă se îmbogățește și se nuanțează conduita emoțional-expresivă și se descoperă și efectele ei asupra celor din jur, ceea ce face să le și intensifice atunci când va urmări satisfacerea unei dorințe.

Deși în forme incipiente, se structurează totuși unele mecanisme de reglare a conduitelor emoționale, ceea ce

diferențiază clar preșcolarul de antepreșcolar. Mai ales cei mari devin capabili să-și stăpânească, în anumite limite, plânsul când s-au lovit sau să-și intensifice mângâierile și drăgălășeniile când vor să obțină ceva. Totodată, tot cei mari încep să evite mângâierile mamei în prezența copiilor de la grădiniță și uneori nu le mai plac nici formele de alint cu care li se adresează părinții.

Un copil de 5 ani și jumătate își exprimă astfel atitudinea de respingere a acestor efuziuni din partea celor mari: „Ce se mai alintă și părinții ăștia!". Apar și simulări ale trăirilor afective, dar cu un scop de amuzament.

Dar cel mai important eveniment din viața afectivă a preșcolarului este *cristalizarea sentimentelor* generată de relații de durată și de generalizarea emoțiilor trăite la întâlnirea cu obiectul acestora.

Relațiile familiale, cu constanța atitudinilor, cu frecvența și calitatea lor, contribuie în primul rând la un astfel de proces. Atașamentele afective ale copilului mic se transformă în relații afective stabile, consistente și de durată. Interrelațiile din triunghiul copil-mamă-tată plămădesc matrițele afectivității pentru o viață. Cercetătorii psihanaliști au acordat o deosebită importanță acestor relații. În afara unor accente, poate uneori exagerate, psihanaliza a pus în lumină un anumit proces de maturizare pe care o asigură dubla și concomitenta relaționare din cadrul familiei.

Ei au urmărit cu precădere efectele sesizării de către copil a asemănărilor și deosebirilor de ordin sexual dintre el și părinți în constituirea atitudinilor afective față de aceștia. Se știe că, în jurul vârstei de 3 ani, copilul face descoperiri noi în legătură cu propria ființă și printre acestea este și sexul căruia îi aparține, el exprimându-se astfel: „Eu sunt băiețel", „Eu sunt fetiță, ca mama" (Cholette-Pérusse, 1981, p. 65).

Diferențele sexuale pe care copiii le descoperă acum pot fi surse de anxietate prin interdicția de a pune întrebări care, de fapt, nu încetează să-i frământe, sau prin amenințări, dacă ei continuă să acorde atenție zonelor respective. În aceste condiții, la băieți poate apărea ceea ce s-a numit „complexul castrării", iar la fetițe un acut sentiment de inferioritate, amplificat și de atitudinea generală a societății de a aprecia nașterea băieților comparativ cu cea a fetelor. Atitudinile părinților contribuie foarte mult la trăirea fără angoasă a descoperirii de către băiat a deosebirilor dintre el și mamă, pe care o iubește foarte mult și cu care ar vrea mai degrabă să semene.

Copiii care-și iubesc mult părinții le încorporează atât calitățile, cât și defectele. Părinții invadează sinele copilului, spune Françoise Cholette-Pérusse. Fetița se va identifica, la rândul ei, cu mama sa. Dar, dacă va sesiza atitudinea societății de devalorizare a fetelor și dacă mama însăși nu-și va accepta sexul, fetița va avea dificultăți în însușirea conduitelor de rol asociate identității sale sexuale și, pentru viitor, vor putea apărea inadaptări serioase la propria familie, la propriile relații maritale.

Françoise Cholette-Pérusse spune că nici în celelalte laturi ale vieții sale nu va reuși din cauza respingerii propriului sex și a refulării comportamentelor firești. În aceste condiții, fetița are nevoie de o doză suplimentară de tandrețe din partea tatălui pentru ca ea să accepte, fără complexe, apartenența la sex și să se simtă bine în condiția viitoare. Ea se va identifica astfel cu mama și va manifesta comportamente corespunzătoare, găsind confirmări în atitudinile tatălui față de ea.

Fetița își cristalizează astfel, într-o manieră matură, sentimentele de dragoste față de cei doi părinți.

Băiatul poate parcurge un drum asemănător. Nici lui nu-i scapă diferențele dintre bărbați și femei și nici comportamentul tandru al tatălui față de mama sa, de care el s-a legat puternic

în toată existența lui de până acum. Băiatul trăiește complexul de sentimente care a fost denumit de autorii psihanaliști „complexul Oedip": băiatul o iubește foarte mult pe mama sa și vede în tată un rival pe care ar dori să-l înlăture. Sunt destule cazurile în care unii băieței de 4 ani spun că atunci când vor fi mari se vor căsători cu mama lor. Există apoi o întreagă etapă, când băiatul dobândește experiența că, dacă se comportă ca tatăl, își asigură dragostea mamei. Dragostea față de tată, care este la fel de mare, ca și asemănările cu el, pe care le constată mereu, îl fac să se identifice cu acesta și să-și însușească comportamentele și atitudinile corespunzătoare. Băiatul trece astfel de la o dragoste exclusivistă și posesivă la o dragoste echilibrată de prezența tatălui și de atitudinile față de el.

Prin urmare, complexul Oedip se rezolvă în cadrul acestui stadiu prin identificarea cu tatăl și păstrarea dragostei mamei. Prezența tatălui, care este și modelul forței și virilității, este un factor necesar al maturizării afective (Mauco, 1987, p. 108) atât pentru băiat, cât și pentru fată. P. Osterrieth exprimă sintetic acest proces

> relația cu mama se modifică profund: dorința de contopire integrală, pe care se părea că tata o interzice, este reprimată, băiatul își iubește mama așa cum tatăl o iubește afectuos negreșit, dar fără excese posesive și recunoscându-i calitatea de ființă exterioară lui. În felul acesta își păstrează mama fără să își supere tatăl (1976, p. 94).

În lipsa tatălui sau în condițiile neîndeplinirii corespunzătoare a rolurilor sale, există riscul unei fixații afective față de mamă, ceea ce poate să întârzie sau să perturbe procesul normal, de mai târziu, al întemeierii propriei familii. Dificultățile de identificare, ca și existența unei familii asimetrice pot genera comportamente delincvente mai târziu (Kath Friedlander).

Dezvoltarea afectivă normală presupune ca părintele care a părut inițial un rival să devină model și ideal, iar cel de sex opus să fie iubit calm, fără posesivitatea și exclusivitatea infantilă primară.

Prin urmare, cerul senin al preșcolarității este traversat uneori de tensiuni, ciocniri, anxietăți, culpabilități, ambivalențe etc. Psihanaliza are meritul de a fi dezvăluit toate aceste frământări, dar a creionat prea apăsat unele aspecte care pot exista, dar sunt mai degrabă caracteristice stărilor patologice. P. Osterrieth arată că toate aceste reacții ale copilului se produc în mod obișnuit la periferia conștiinței și sunt de scurtă durată (1976, p 106).

Un drum asemănător au și relațiile fraternale, pe terenul cărora se poate dezvolta acel „complex Cain" de care a vorbit psihanaliza, adică acele atitudini și reacții agresive ale copilului față de frații săi, pe care îi vede ca rivali în dobândirea dragostei părinților.

O asemenea relație negativă este adesea alimentată, după cum observă Baldwin (*apud* Osterrieth, 1976, p. 99), de scăderea interesului mamei pentru preșcolar atunci când așteaptă un nou copil sau, dacă acesta a apărut, trebuind să-i acorde toate îngrijirile, nu mai are suficient timp pentru cel considerat de acum mare. Dacă acest fapt coincide și cu înscrierea la grădiniță, impresia „de dat la o parte" se amplifică. Modul în care preșcolarul reacționează la toate aceste evenimente poate fi cu totul neașteptat. Cercetările au relevat câteva conduite de acest fel care s-ar putea ordona după gravitate astfel: negarea prezenței nou-născutului, manifestarea insistentă a dorinței ca acesta să plece, denigrarea lui spunând că nu știe nimic „nici nu merge, nici nu vorbește și nici nu poți să te joci cu el", tendința de a scăpa de el simbolizată în joc (păpușa care îl reprezintă este dusă departe), regresii ale comportamentului,

simularea bolii şi chiar manifestări agresive (Vincent, 1972, p. 150), mergând uneori până la gândul suprimării celuilalt. De aceea se recomandă ca preşcolarii să nu fie niciodată lăsaţi fără supraveghere în preajma sugarilor.

Se pare că apariţia unui nou copil este mai greu suportată de către cel cu o vârstă cuprinsă între 18 luni şi 4 ani (Osterrieth, 1976, p. 100).

De aceea preşcolarul trebuie pregătit din timp pentru astfel de evenimente, trebuie cointeresat şi antrenat la îngrijirea frăţiorului sau a surioarei. Este recomandat ca mama să-l aibă în preajmă, „să se sfătuiască cu el", să-i acorde atenţie cât de mult îi îngăduie preocupările de acum. Unii autori spun că cel mai bine este când un nou copil apare după ce s-a rezolvat complexul oedipian, iar copilul nu se va simţi ameninţat de prezenţa nou-născutului (Osterrieth, 1976, p. 100).

Faţă de fraţii şi surorile mai mari, preşcolarul este mezinul şi este în mare măsură favorizat. Fiind cel mic, este ocrotit de aceştia şi dispune totodată de modele de acţiune pentru nenumărate situaţii cu care se confruntă. Sesizarea diferenţelor faţă de ei poate întări impresia inferiorităţii sale şi crea astfel un disconfort psihic de care va vrea să scape, fiind totdeauna gata de întrecere cu ei.

Relaţiile fraternale sunt puternic influenţate de atitudinile părinţilor, de capacitatea lor de a evita privilegii pentru unii şi interdicţii pentru alţii, fie şi pe criteriul vârstei. P. Osterrieth notează că: „Justiţia familială constă mai puţin în a-i trata pe toţi copiii la fel, cât în a-i asigura fiecăruia tandreţea şi atenţia deosebită de care are nevoie" (1976, p. 101).

9. Dezvoltarea motricităţii şi voinţei la preşcolar

Motricitatea este una dintre manifestările care exprimă foarte multe achiziţii făcute de copil în acest stadiu. Ne amintim că stadiul este denumit al exuberanţei senzoriale şi motrice, că aşa cum precizează Osterrieth: „Activitatea motorie este pe primul-plan, copilul de 4 sau 5 ani este mai înainte de orice un «neastâmpărat» pe care oboseala nu-l ajunge, închinat pe de-a-ntregul bucuriei de a simţi că trăieşte şi se mişcă" (1976, p. 110).

Libertatea, spontaneitatea, dezinvoltura şi totodată foarte buna coordonare, dispariţia manifestărilor bruşte şi prezenţa armoniei în executarea mişcărilor fac să se spună că preşcolaritatea este o vârstă a graţiei, a plăcerii, încântării şi bucuriei de a se mişca.

Fiind din ce în ce mai diferenţiate, mai fine şi mai adaptate la obiecte, mişcările pot fi uşor transferabile şi aplicabile în noi situaţii. Preşcolarul desenează din ce în ce mai bine, modelează şi construieşte cu succes.

În cursul acestui stadiu se formează un ansamblu de priceperi şi deprinderi complexe care au o mare importanţă în cucerirea independenţei pe mai multe planuri. Dintre cele mai semnificative achiziţii motorii reţinem:

- la 3 ani merge cu tricicleta, aleargă bine, face viraje, aruncă şi prinde mingea, apucă destul de bine diverse obiecte;
- la 4 ani sare într-un picior, se caţără bine, poate duce ceaşca la gură fără a pierde din conţinutul ei, se îmbracă şi se dezbracă singur, îşi poate încheia nasturii din faţă şi şireturile, îndeplineşte mici servicii în gospodărie (pune tacâmurile la masă, aduce obiecte uşoare etc.), copiază corect un pătrat sau un triunghi, desenează cu plăcere şi se apropie

de model (recunoaştem ce a desenat şi nu mai e necesar să ne precizeze el), foloseşte foarfeca etc.;
- la 5 ani încearcă să sară coarda, să meargă pe patine cu rotile, pe bicicletă, se poate căţăra mai sus etc.;
- către 6 ani poate executa orice mişcare, cu condiţia să nu implice un efort fizic prea mare. Îi reuşesc toate mişcările orientate spre atingerea unui scop. De asemenea, le poate uşor combina şi coordona cu ale celorlalţi şi poate răspunde la comenzile verbale ale acestora. Totodată, mişcările se transferă cu uşurinţă de la o mână la alta, fără a fi nevoie de o învăţare specială.

Este de reţinut şi faptul că apare o atitudine nouă a copiilor, aceea de a-şi perfecţiona mişcările, şi de aceea execută cu plăcere exerciţiile de educaţie fizică şi participă cu entuziasm la întrecerile care se organizează la grădiniţă.

Motricitatea este şi terenul pe care se manifestă cele dintâi *reglaje voluntare*, pentru că scopurile atinse prin acţiuni reale sunt cele mai accesibile copiilor.

Aşa cum am spus, jocul este cadrul în care se constituie aceste mecanisme voluntare, întrucât el face accesibilă înţelegerea legăturii dintre motiv, scop şi mijloace, dând astfel sens fiecărei mişcări, fiecărei mobilizări şi încordări.

Dezvoltarea voinţei este legată de dezvoltarea funcţiei reglatoare a cuvântului şi aceasta se petrece după 4-5 ani, ea fiind uşor întârziată faţă de cea de comunicare sau cea cognitivă. Cu alte cuvinte, copilul poate înţelege ceea ce i se cere, dar nu poate executa la simple indicaţii verbale şi are nevoie de modele executive. Odată cu dezvoltarea funcţiei reglatoare şi cu apariţia voinţei, copilul poate folosi, în situaţii mai simple, indicaţiile verbale şi mai ales poate să-şi propună scopuri şi să se străduiască să le atingă.

Începând cu preşcolarii mijlocii, reglajul voluntar se face şi în raport cu anumite comandamente morale cum ar fi: „e voie", „nu e voie" şi în direcţia a ceva ce s-ar putea să nu le placă lor, dar să fie cerut de cei din jur, rolul de frână al voinţei manifestându-se treptat.

Interesante sunt şi cercetările care pun în evidenţă felul cum se articulează şi se diferenţiază actele voluntare la nivelul celor trei substadii.

S-a observat astfel că preşcolarul mic execută imediat ce s-a propus (s-a urmărit executarea voită a unei sărituri în lungime în aşa fel încât să implice organizare şi încordare voluntară), imediat după ce s-a dat comanda, fără nici un fel de pregătire şi organizare prealabilă, pornind chiar de la postura în care a fost surprins, aşa că el sare şi cu degetul în gură sau cu mâna în buzunar.

Preşcolarul mijlociu diferenţiază momentul pregătitor de cel executiv şi realizează o anumită continuitate între ele care însă rămâne fragilă şi se dezorganizează uşor dacă intervine ceva neprevăzut, producând un fel de dezordine caracteristică. De aceea adulţii se avertizează că, mai ales, copiii de această vârstă sunt în mare pericol pe arterele rutiere.

La preşcolarul mare, cele trei faze implicate în realizarea sarcinii, adică pregătirea, săritura propriu-zisă şi aterizarea, sunt diferenţiate şi organic legate între ele, ceea ce asigură succesul acţiunii în ansamblu.

Cel mare se autoreglează bine şi în activităţi de învăţare şi creaţie desfăşurate individual sau în grup, iar din punct de vedere motric se apropie de exigenţele stadiului următor.

10. Construirea bazelor personalităţii la preşcolar

a) *Dominante motivaţionale*

Semnificaţia deosebită a preşcolarităţii pentru dezvoltarea psihică de ansamblu este, aşa cum s-a precizat, conturarea şi cristalizarea multor componente ale personalităţii şi construirea structurărilor ei de bază.

Pe măsură ce aceşti invarianţi ai vieţii psihice apar, comportamentul copilului nu mai depinde în întregime de situaţiile concrete şi de stimulările de moment, ci dobândeşte o oarecare stabilitate, consistenţă, organizare şi autoreglare şi îl exprimă mai bine ca fiinţă originală şi activă în raport cu lumea.

Unele dintre cele dintâi constante, clar relevate acum, aparţin sferei motivaţiei. Alături de trebuinţele biologice îşi fac loc, în prim-plan, trebuinţele sociale şi spirituale, copilul dând uneori prioritate chiar acestora din urmă. La fel, motivele îndepărtate tind acum să joace un rol mai important în stimularea alegerilor prezente. Astfel, preşcolarul mare se străduieşte să facă semne grafice cât mai corecte pentru a fi un bun şcolar şi nu numai pentru a obţine recompensa promisă.

Interesul pentru joc se află în plină expansiune şi se satisface pe deplin în acest stadiu, care este de apogeu pentru o asemenea activitate.

Interesul pentru ceea ce îl înconjoară se exprimă prin atitudinea deschis exploratoare manifestată oriunde ar fi, prin observarea atentă a plantelor, a animalelor, a activităţii oamenilor, prin punerea permanentă de întrebări. Interacţiunile din familie şi mai ales cele de la grădiniţă dezvoltă şi cultivă interesele sociale manifestate prin atenţia acordată celor din jur, prin tendinţa de a-i imita şi acţiona împreună cu ei etc.

Într-o formă incipientă se manifestă şi *interesele artistice*, cultivate îndeosebi la grădiniţă şi manifestate ca sensibilitate şi receptivitate faţă de frumos, ca tendinţă de a răspunde exigenţelor artistice în ceea ce fac, ca şi prin exprimarea sinceră a propriilor aprecieri.

Interesul pentru învăţare, prezent chiar şi la preşcolarul mijlociu, este clar şi frecvent manifestat la cel mare. Plăcerea şi frecvenţa cu care copiii se joacă de-a şcoala, ca şi dorinţa lor de a afla cum este la şcoală indică intensitatea acestui tip de motiv, de mare însemnătate pentru viitor. Semnificativ este şi faptul că, atunci când se joacă „de-a şcoala", preferă rolurile de elev, şi nu pe cele de învăţătoare. Nivelul dezvoltării acestui interes este unul dintre indicatorii de bază ai pregătirii copilului pentru şcoală şi totodată un obiectiv formativ major pentru grădiniţă.

b) *Conştiinţa morală primară a preşcolarului*

Rezolvarea crizei afective de la 2 ani şi jumătate, 3 ani este începutul constituirii conştiinţei morale a preşcolarului. Un prim rezultat al acestei crize este faptul că, treptat, se dobândeşte experienţa pozitivă a subordonării la cerinţele părinţilor, pentru a păstra dragostea acestora. Prima fază a acestui proces este chiar imitarea întocmai a felului cum procedează adulţii sau îndeplinirea în prezenţa lor a cerinţelor, chiar dacă trebuie să sacrifice propria plăcere. Însă în această fază e de-ajuns ca împrejurările să nu fie exact aceleaşi sau părinţii să nu fie prezenţi, ca să apară tendinţa de a încălca regula şi de a-şi satisface prioritar propria dorinţă. Numai că sancţiunea parentală nu întârzie să apară, iar memoria copilului va conserva aceste efecte dezagreabile. Mai departe, copilul îşi va aminti şi totodată va putea prevedea neplăcerile care ar urma după încălcarea regulii şi aceasta face ca el să se comporte adecvat. Au loc – cum spune Osterrieth – „un număr oarecare de

interiorizări destinate tot salvgardării sentimentului de siguranță" (1976, p. 96). Așa că în această a doua fază nu va mai fi nevoie de prezența părinților pentru a fi respectate cerințele.

În cea de-a treia fază, cea de consolidare, se produc generalizări ale situațiilor care cer un anumit tip de conduită, ca și verbalizarea clară a vrerii părinților exprimată astfel: „Așa spune mama". La toate acestea se asociază trăirile pozitive afective generate de respectarea normelor și câștigarea siguranței, liniștii și împăcării, iar în caz contrar apariția remușcărilor, culpabilității, anxietății, privind, mai ales, pierderea dragostei părinților.

Rezultă deci că o primă caracteristică a acestei morale primare este faptul că ea *constă în interiorizarea cerințelor parentale și, implicit, a celor sociale* (Mauco, 1987, p. 116).

Ea este totodată o morală infantilă pentru că este fundamentată pe relația afectivă dintre copii și părinți, și nu pe rațiuni logice și generalizări ale unei experiențe de viață. Copilul nu-i cunoaște limitele de aplicabilitate și i se subordonează în totul. El se simte profund vinovat dacă a încălcat-o și eliberat dacă este pedepsit. Așa că se pot întâlni comportamente bizare, cum sunt cele de provocare a adultului, pentru a-l pedepsi: mârâie sau plânge tare fără motiv, îl sâcâie, face ceva, nu prea grav, dar împotrivă etc. Ispășirea prin pedeapsă îl ferește pe copil de culpabilizări tulburătoare și-i redă seninătatea foarte necesară dezvoltării sale. Acest context poate genera atitudini ambivalente față de părinte, de care se și teme, dar pe care îl și iubește.

Ceea ce este bine, drept și nedrept este spus de părinți, hotărât de ei, iar copilul se simte dator să le respecte cerințele, astfel că această morală *este întemeiată pe sentimentele și respectul față de adult.*

Cheia de boltă a acestei morale este autoritatea adultului: el are întotdeauna dreptate. Credința în adult este așa de mare, că, de exemplu, o minciună crezută de adult nici nu mai este minciună.

Este totodată o *morală concretă*, aplicată situațiilor efectiv trăite și uzând de repere concrete în judecarea lucrurilor. Pentru preșcolar, copilul bun este „cel ce nu bate pe alții".

Odată interiorizate, cerințele și normele de comportare sunt văzute ca imperative și orice abatere de la ele trebuie pedepsită, așa că preșcolarii consideră firesc să-i spună educatoarei cine a încălcat norma, pentru ca acesta să-și primească pedeapsa.

J. Piaget și colaboratorii săi au vorbit despre un *realism moral* specific preșcolarului, similar realismului intelectual din desenele lor. Copiii de această vârstă consideră că o minciună este mai mare dacă se abate de la realitatea obiectivă decât de la norma morală. Un copil care spune că a luat o notă mare când de fapt nici nu fusese ascultat este mai puțin vinovat decât cel care, speriindu-se de un câine, a spus apoi că era mare cât o vacă, „pentru că nu există câini așa de mari" (Piaget, Inhelder, 1976, pp. 98-99).

Pentru copil, regula vine de la cineva superior lui (părinți, autorități, Dumnezeu), este sacră și nu trebuie încălcată niciodată, chiar când împrejurările o cer. Un copil obișnuit să mănânce tot ce are în farfurie o făcea și atunci când se simțea rău. Toate aceste caracteristici l-au determinat pe Piaget să spună că morala preșcolarului este eteronomă, adică este o morală a ascultării și respectului unilateral care îl leagă pe cel inferior de cel superior și are toate limitele care decurg de aici. Această primă morală „puternic impregnată de egocentrism este opusă moralei autentice" (Osterrieth, 1976, p. 97).

Dacă relațiile cu părinții sunt deficitare, se construiesc încă de pe acum premisele unor acte delicvențiale de mai târziu.

Aceleaşi distorsiuni relaţionale cu părinţii stau şi la baza unor abateri ale preşcolarului, iar dintre acestea, cele mai frecvente sunt negativismul şi minciuna. Negativismul, această opoziţie constantă faţă de cerinţele adultului şi de norme în general, se poate manifesta acum în două variante:

- atunci când dorinţelor legitime ale copilului de a explora lumea, de a-şi proba propriile forţe li se opun interdicţii drastice, întreruperi bruşte şi neîntemeiate ale acţiunilor, încep să apară sistematic relaţii conflictuale care se stabilizează ca încăpăţânare, ca opunere activă, agresivă sau cu tentă pasivă (Şchiopu, Verza, 1981, p. 129).
- negativismul ca inadaptare la activităţi şi ca refuz al participării, ca îndepărtare de tot ce l-ar angaja.

În ceea ce priveşte minciuna, ea are până la 4 ani un caracter neintenţionat, fiind generată de amestecul involuntar al realităţii cu intenţiile şi dorinţele copilului, ca un produs al fanteziei lui, prea puţin controlată.

După 4 ani, ea este semnul abaterii intenţionate de la norma morală, când copilul, putând de acum anticipa pedeapsa, tinde să o evite în acest fel. Aceeaşi bază poate avea şi o minciună spontană folosită de copil pentru a ieşi dintr-o situaţie delicată, de moment, sau pentru a grăbi obţinerea unei recompense. De obicei, asemenea situaţii se încheie cu mărturisirea copilului. Din această cauză, unii autori tind să considere că, până la 7 ani, minciuna nu este aşa de gravă. Dar sancţionarea pentru ea trebuie administrată chiar dacă nu este proporţională cu fapta. Ceea ce nu trebuie să se întâmple este trecerea cu vederea a faptei de către adult. În caz contrar, ar putea fi pusă în pericol construcţia ca atare a personalităţii.

c) *Conştiinţa de sine şi identitatea de sine la preşcolar*

Conştiinţa de sine, ca şi identitatea de sine îşi au începuturile, aşa cum am văzut, în antepreşcolaritate, dar acum dispun de alte baze cognitive şi de o altă experienţă personală de viaţă, pe care se fundamentează.

Imaginea eului fizic are un suport perceptiv îmbogăţit permanent prin toate tipurile de experienţe directe cu lumea, dar faţă de care recunoaşterea în oglindă reprezintă un moment sintetizator şi integrator. R. Zazzo, cercetând acest fenomen la preşcolar, tinde să releve caracterul său mai analitic sau mai sintetic. De aceea, face ca pe faţa copilului să apară o pată şi înregistrează reacţiile sale faţă de ea.

Constată astfel că, la 2 ani, copilul rămâne indiferent faţă de pată, dar la 3 ani manifestă mirare, ceea ce poate arăta că el dispune de o bună imagine de sine, care rămâne integrată la un nivel elementar de conştiinţă şi îl face să rămână pasiv.

La 5 ani însă, tinde să o înlăture, dar se loveşte de dificultatea de a nu o localiza corect şi operativ, pe partea dreaptă sau stângă, atunci când se conduce după imaginea din oglindă.

Tot Zazzo remarcă la preşcolari tendinţa de a se centra pe figură. Folosind un sistem tehnic special, Zazzo face ca la imaginea din oglindă să se observe o mişcare pe care copilul nu o face în realitate. Până la 7 ani nu se reacţionează la această schimbare, confirmându-se centrarea de care am vorbit (*apud* Şchiopu, Verza, 1995, p. 152).

Identificarea în fotografie se face corect mai ales începând cu vârsta de 4 ani, fără însă a fi vorba de o imagine foarte exactă.

Pentru conştiinţa de sine şi identitatea de sine este semnificativ şi faptul că, la 3 ani, îşi dă seama de apartenenţa lui la

sex și o verbalizează: „Eu sunt băiețel", iar dacă este contrazis, repetă cu convingere și respinge vehement afirmațiile contrare.

Eul spiritual are însă slabe suporturi într-o experiență proprie și de aceea copilul preia în totul ceea ce afirmă ceilalți despre el și chiar precizează: „Eu sunt cuminte, că așa zice mama". Dacă îi cerem să aprecieze în legătură cu o situație reală unele dintre calitățile lui, nu ezită să spună că el este cel mai tare, știe cele mai multe poezii etc.

Dar preșcolaritatea este și stadiul în care se realizează extensia eului ca un fel de conștientizare a raporturilor lui cu ceea ce îl înconjoară, cu recunoașterea apartenenței la sine a ceva din spațiul lui de viață, verbalizând astfel: „pătuțul meu", „mama mea", „ursulețul meu" etc.

Eul social este de asemenea mai mult implicit. Dar preșcolarul conștientizează poziția lui de copil în cadrul familiei și realizează spontan și natural rolurile asociate. Odată cu intrarea la grădiniță, el se simte membru al colectivului și-și recunoaște grupa din care face parte, dar nu este preocupat de locul său în cadrul acesteia.

d) *Manifestarea aptitudinilor și capacităților la preșcolar*

Maturizările neurofuncționale la care ne-am referit și îmbogățirea și diversificarea activităților preșcolarului fac să se dezvolte mai ales acele aptitudini care au componente senzoriale cum sunt cele pentru muzică, desen, coregrafie, limbi străine. Ele se manifestă acum ca receptivitate crescută față de categoriile de stimuli corespunzători, ca posibilități de discriminare fină, ca stocare rapidă de informații semnificative, ca facilă însușire de mișcări și acțiuni practice simple. Se dobândesc acum și un număr de capacități elementare, cum ar fi cea de a desena, a modela, a construi, a interpreta un rol, o poezie etc.

În situația unei înzestrări native speciale, preșcolaritatea poate fi stadiul în care se petrec debuturi semnificative, așa cum s-a întâmplat cu Mozart, care, la 5-6 ani, improviza cu ușurință piese muzicale simple, sau George Enescu, autor, la 5 ani, al unei lucrări pentru pian și vioară.

În genere, familia și grădinița manifestă un interes remarcabil pentru disponibilitățile stadiului și se consideră că etapa aceasta de viață nu trebuie scăpată, întrucât se prejudiciază dezvoltarea, mai ales, a aptitudinilor la care ne-am referit. Dar aceeași polivalență poate împinge la suprasolicitarea copiilor, creându-se astfel condițiile apariției precoce a oboselii sau a dezvoltării atitudinii de respingere a oricărui fel de solicitări, fie în forme pasive, fie active, ca refuz deschis sau agresivitate față de cel cu care lucrează.

e) *Formarea bazelor caracterului la preșcolari*

Preșcolaritatea reprezintă un început în formarea componentelor de orientare și reglare și deci de configurare a primelor trăsături caracteriale.

Constituirea mecanismelor reglajului voluntar, cristalizarea sentimentelor fundamentale, formarea deprinderilor de a răspunde la cerințe și norme, receptivitatea la modele de comportare propuse de părinți și alți adulți reprezintă premisele formării trăsăturilor caracteriale în acest stadiu.

Factorii fundamentali ai acestei structurări sunt relațiile cu ambianța, calitatea climatului familial, valoarea formativă a mediului grădiniței. Numai interacțiunea acestor grupuri de factori asigură formarea trăsăturilor caracteriale. Totodată, de-a lungul preșcolarității pot fi identificate două etape în formarea trăsăturilor caracteriale.

Prima etapă domină preșcolaritatea mică și constă mai ales în formarea componentei instrumentale, adică în formarea

deprinderilor și modurilor de acțiune concordante cu cerințele și normele formulate de către adulți, asigurându-se o orientare și o reglare din afară a acestora.

La preșcolarul mijlociu și mare domină a doua etapă, în care se cristalizează, cu precădere, componentele de orientare, datorită debutului conștiinței morale primare.

Trăsăturile caracteriale care se cristalizează în acest stadiu au mai ales două particularități specifice: 1. prezintă încă o anumită *instabilitate* determinată atât de slaba legătură dintre componente, cât și de insuficienta consolidare a celei de orientare; 2. o anumită *unilateralitate* în manifestarea lor, rezultată atât din experiența limitată de viață a preșcolarului, cât și din slaba generalizare a componentei de orientare.

Trebuie să amintim totodată că între 3 și 6 ani se formează acele trăsături caracteriale care pot fi exersate și practicate în sistemul de relații și activități pe care le poate desfășura copilul.

Familia este primul factor fundamental al formării caracterului și de aceea se constată o corelație strânsă între calitățile acesteia și prezența la copii a unor anumite trăsături caracteriale. Un climat familial calm, optimist, stimulativ, cu modele de conduită pozitive (Berge, 1970, p. 281), cu o autoritate parentală autentică generează însușiri caracteriale pozitive ca: încredere în sine, optimism, independență, încredere în ceilalți.

Dimpotrivă, un climat familial tensionat, conflictual, cu modele parentale negative, cu un stil tiranic de conducere (Osterrieth, 1973, p. 182), sau familiile dezorganizate care limitează identificările generează cu o mare frecvență trăsături ca: teamă, anxietate, supunere, agresivitate etc.

Influențe mari au și relațiile fraternale (Mauco, 1987, p. 102), și poziția copilului în grupul fraților și surorilor.

Primul născut este de timpuriu antrenat în activități și responsabilități legate de supravegherea celorlalți și de aceea

se pot dezvolta la el mai repede trăsături ca: responsabilitate, stăpânire de sine, calm dar și îngrijorare, neliniște, gelozie etc. (Adler, 1991, pp. 127-128).

Cel mic, iubit și alintat de toți, riscă să rămână nematurizat în confruntarea (Vincent, 1972, p. 155) cu viața, dar poate deveni și mai nonconformist, mai fără griji, mai dispus să-i înfrunte pe ceilalți frați pentru a le dovedi ce poate.

Cel mijlociu, care s-a bucurat mai întâi de atenția părinților, dar apoi a cedat locul celui mic poate avea mai puține dificultăți de adaptare, întrucât are la îndemână modelele oferite de cel mare. De aceea se întâlnesc la el mai frecvent trăsături ca: optimism, calm, bună dispoziție, dar și relativă comoditate, lipsa dorinței de înfruntare etc.

Copilul unic, înconjurat de multe ori de un climat supraprotectiv, riscă să devină egoist, individualist, capricios, orgolios etc.

Stilul general de viață al familiei, modul cum se desfășoară diferite activități în cadrul ei, pot să pună bazele unor trăsături caracteriale cum ar fi: hărnicia, disciplina, spiritul de ordine etc.

Grădinița creează contextul cel mai bun pentru dezvoltarea sociabilității copilului, a comunicabilității, a spiritului de colaborare etc. Interacțiunile cu covârstnicii au un rol deosebit în generarea acestor însușiri.

Cercetările au pus în evidență câteva faze în închegarea relațiilor dintre copii, în funcție de capacitățile lor de înțelegere și experiența contactelor directe dintre ei.

La 3 ani, un alt copil este privit ca un străin care ar putea să-i ia jucăriile, să-i strice construcțiile și de aceea față de el apar mai ales atitudini de apărare, conflict, agresiune sau reacții de plâns, țipăt, apel la adult. Primul tip de reacții este mai frecvent la băieți, iar al doilea la fete.

Cam pe la 4 ani se modifică atitudinea față de celălalt. Acesta este perceput ca fiindu-i asemănător și poate deveni chiar obiect de identificare, de aceea îl urmărește atent, uitând adesea de propriile acțiuni.

Într-o a treia fază, după 4 ani, celălalt apare ca factor de competiție și ori de câte ori este întâlnit este invitat la întrecere pentru orice.

În jurul vârstei de 5 ani, celălalt devine partener egal cu care vrea să colaboreze.

Dacă aceasta este evoluția în timp a atracției spre celălalt, ea trebuie folosită cu tact în vederea dezvoltării sociabilității copilului și a pregătirii lui pentru integrarea socială de mai târziu.

Aceiași factori interni și externi contribuie la socializarea copilului care, acum, la preșcolaritate, se manifestă în următoarele două forme: socializarea pasivă, constând în adaptarea propriei conduite la modelele și cerințele ambianței; și dezvoltarea capacităților sociale, exprimate în posibilitatea de a avea inițiativa unor acțiuni cu efecte în facilitarea relațiilor cu alții, cum ar fi: a face mici comisioane, a dărui, a mulțumi etc. Nedezvoltarea la timp a acestor posibilități face să se instaleze mai repede trăsături negative ca: timiditatea, izolarea, agresivitatea etc.

11. Caracteristicile jocului și ale altor forme de activitate la preșcolar

Preșcolaritatea, a doua copilărie, este dominată de joc, acesta fiind *activitatea centrală*, căruia copilul i se dăruiește cu toată ființa lui și pe care o desfășoară în cele mai variate forme.

A doua caracteristică a acestei activități este *nivelul crescut de complexitate*, comparativ cu stadiul anterior. Dacă la antepreșcolar dominau jocurile funcționale (E. Claparède), jocurile-exercițiu (J. Piaget), la preșcolar, pe primul loc se află jocurile cu subiect și cele cu reguli.

În joc, preșcolarul *investește* toate disponibilitățile sale psihice și se lasă absorbit până la uitare de sine.

Durata jocului în ansamblu este *mai mare*, dar e direct legată de conținutul jocului și de caracterul lui antrenant, așa că, dacă îi place, se poate prelungi mult, se poate repeta etc.

Jucăria este și pentru preșcolar un element de mare atracție, dar *nu mai este indispensabilă* ca la antepreșcolar. Poate fi utilizat și un obiect oarecare, după cum una și aceeași jucărie poate fi divers transfigurată.

Ne amintim că antepreșcolarii se jucau unul alături de celălalt și acest fapt exprima anumite particularități psihice specifice lui. Preșcolarii *se joacă unii împreună cu alții*, colaborând foarte bine. Reușesc să-și coordoneze acțiunile, să respecte regulile, să controleze acțiunile proprii, dar și pe cele ale partenerului etc. Dezvoltarea atenției, a memoriei, a voinței, a capacității de înțelegere, toate asigură desfășurarea în bune condiții a jocului.

Nivelul jocului exprimă nivelul dezvoltării psihice a copilului, dar jocul este și un stimulator principal al dezvoltării psihice, confirmând și prin aceasta locul lui fundamental în viața preșcolarului.

Începând cu preșcolaritatea, copilul devine din ce în ce mai capabil să desfășoare o altă activitate semnificativă pentru viața și dezvoltarea sa, și anume *învățarea*. Între 3 și 6 ani, învățarea apare frecvent în împletire cu jocul, iar la cei mari, și ca activitate de sine stătătoare, atât în forme spontane, cât și organizate. După conținut pot fi două forme de învățare: *învățarea socială* și *învățarea didactică*.

Atât în familie, cât și la grădiniță, învățarea socială permite copilului să-și însușească modele de comportare potrivit

diverselor situații, să-și acorde acțiunile cu ale celorlalți, să colaboreze, să asculte pe altul, să țină cont de punctul de vedere al acestuia, să învețe rolurile specifice vârstei și sexului etc.

Învățarea didactică permite transmiterea de cunoștințe accesibile acestei vârste, formarea de deprinderi, dezvoltarea intereselor cognitive etc. La grădiniță, această activitate este organizată și desfășurată sistematic și orientată spre obiective instructive și educative clare. Copiii își însușesc astfel cunoștințe despre mediul înconjurător, învață să grupeze obiecte și alte materiale după formă, mărime, culoare, să ordoneze mulțimi cu unu până la zece elemente și să recunoască cifra corespunzătoare, să distingă cuvintele în propoziții și silabele în cuvinte, să facă acorduri gramaticale corecte etc.

Dar modul în care participă la activitatea de învățare diferențiază cele trei substadii ale preșcolarității. S-a constatat astfel că preșcolarii mici vor să învețe, dar transformă repede totul în joc, nu au un scop de învățare distinct, nu sunt preocupați de rezultate, nu-și organizează în vreun fel acțiunile.

Preșcolarii mijlocii reușesc să se detașeze parțial de joc, sunt preocupați de ce vor învăța, vor să lucreze cât mai bine, sunt interesați de rezultate.

La 5-6 ani se manifestă un interes distinct pentru învățare, se petrec ușor subordonările la cerințele activității, se urmărește eficiența, se așteaptă evaluări ale rezultatelor.

Atât în activitățile obligatorii, cât și în cele libere se manifestă deja disponibilitățile creatoare ale copiilor. Urmărind toate schimbările petrecute în acest stadiu, putem releva acele condiții de ordin intern, subiectiv, care condiționează creația copiilor în desen, construcții, modelaj, colaje etc. Imaginația, exuberanța afectivă, predispozițiile native care generează aptitudini, curiozitatea nestinsă, prospețimea percepțiilor etc. fac posibilă apariția noului, dar mai ales asigură premise pentru veritabila creație de mai târziu.

Familia și grădinița contribuie la acest proces îmbogățind cunoștințele copiilor, formându-le deprinderi și priceperi de lucru, înarmându-i cu criterii de apreciere și autoapreciere, stimulând necontenit exprimarea liberă a acestor capacități, în cele mai diverse forme și cu toate tipurile de mijloace care le sunt accesibile.

Preșcolarul care se dezvoltă normal, care progresează pe toate planurile, care vine la grădiniță și învață foarte multe lucruri vrea să devină mare, să fie școlar și această dorință este dominanta sistemului său motivațional, este conținutul principal al tensiunii psihice fundamentale care stimulează întreaga sa devenire.

Capitolul VI

Dezvoltarea fizică şi psihică a şcolarului mic

1. Transformările dominante din profilul şcolarului mic

În jurul vârstei de 7 ani, în viaţa copilului se petrece un eveniment cu totul deosebit, acela al intrării în şcoală. De acum încolo, întreaga sa dezvoltare fizică şi psihică va fi influenţată de acest nou factor. Învăţarea şcolară se deosebeşte în mod radical de toate actele de învăţare anterioare, atât prin conţinutul său, cât şi prin cadrul şi modul de desfăşurare. Volumul, calitatea şi diversitatea conţinuturilor învăţării şcolare după vârsta de 7 ani hotărăsc, în societatea contemporană, viitorul fiecăruia, locul său în comunitatea umană. De aceea eforturile societăţii şi ale indivizilor sunt direcţionate spre reuşită şi succes, spre integrarea şcolară optimă.

Şcolaritatea mică sau cea de-a treia copilărie coincide cu durata primului ciclu de instrucţie şcolară, perioadă în care se acumulează cunoştinţe şi se formează capacităţi psihice de bază care sunt deosebit de semnificative pentru următoarele

etape ale viitorului profesional, chiar pentru toată viața. De aceea, sprijinirea de către familie și școală a dezvoltării tuturor posibilităților acestui stadiu trebuie să fie o preocupare centrală. În raport cu celelalte stadii, copilăria a treia sau mica școlaritate se diferențiază prin următoarele dominante:

1. Învățarea școlară devine organizatorul principal al procesului de dezvoltare psihică și exercită influențe hotărâtoare pentru toate transformările din acest stadiu.
2. Se stabilesc raporturi mai obiective cu lumea, școala atrăgându-l pe copil în aria inteligibilului, raționalului, rigorilor cunoașterii.
3. Se formează deprinderi intelectuale de bază privind scrisul și cititul, operarea cu simbolurile matematice, prelucrarea primară a conținuturilor de învățare etc.
4. Crește caracterul voluntar și conștient al tuturor manifestărilor psihocomportamentale.
5. Se însușește noul statut, cel de elev, se schimbă poziția în cadrul familiei, se însușesc noile roluri și crește interesul pentru reușită și succes școlar.
6. Către finalul stadiului se obține un echilibru general stabil în raporturile cu mediul și se împlinesc toate atributele copilăriei.

Dar acest echilibru final al stadiului este precedat, cum observa A. Gesell, de faze de oscilații și adaptări numai parțiale. La 6 ani se constată un fel de tensionare și agitație generată de contactul inițial cu școala, de efortul de adaptare la noul mediu. Dincolo de 7 ani, dacă a fost depășită faza anterioară, se intră într-o perioadă de relativ calm, de adaptare satisfăcătoare și de trăire mai degrabă interioară a tuturor felurilor de evenimente cotidiene. Această repliere interioară pregătește, către 8 ani, o expansiune caracteristică în relațiile

cu mediul, manifestate ca o largă, dar calmă curiozitate. La 9 ani apar evident capacități noi de autoconducere și autonomie, și astfel copilul devine mai ordonat, mai perseverent și chiar simte nevoia organizării timpului său. La 10 ani se atinge un fel de apogeu al copilăriei, manifestat printr-o anume siguranță față de sarcinile școlare, prin inteligență în situație, calm, echilibrul reacțiilor și o anume capacitate de stăpânire de sine.

2. Adaptarea la mediul școlar

2.1. Modificarea în programul zilnic

Deși acum, mai ales către finalul claselor primare, se spune că a crescut, copilul rămâne încă o ființă care are nevoi proprii, de hrană, odihnă și activitate. El nu poate consuma orice, iar regimul lui alimentar trebuie să-i asigure toate substanțele necesare unui proces de creștere încă intens. Are nevoie de trei mese substanțiale și de două gustări care trebuie să se afle la aceleași intervale, bine stabilite, în programul zilnic de viață. Apetitul alimentar este ușor tulburat la începutul școlii și în momentele de tensionare, însă în rest este satisfăcător. Se *consolidează deprinderile* presupuse de comportamentul alimentar și la fel cele de asigurare a igienei personale, de ordine și curățenie în clasă și în spațiul de locuit. Toate aceste tipuri de comportamente își vor găsi locul numai prin relaționarea cu perioadelor de învățare în clasă și acasă. De asemenea, copilul are nevoie de 10 ore de somn neîntrerupt în timpul nopții pentru a da randament la școală.

Cercetările au arătat că, la copiii la care există un regim necorespunzător de odihnă, apar stări de somnolență, dificultăți de concentrare a atenției, slăbirea interesului pentru activitățile

din clasă se înregistrează un randament general scăzut. Familia are de făcut față unei sarcini dificile, și anume aceea a stabilirii și respectării riguroase a programului zilnic de către copil, cu atât mai mult cu cât mai ales emisiunile variate și prelungite de la televizor reprezintă o permanentă tentație, la fel și calculatorul, prezent acum la tot mai multe familii.

Un moment foarte important în programul zilnic este cel al realizării temelor, care trebuie să se desfășoare la aceleași ore pentru a se forma obișnuințele corespunzătoare și deci să se poată mai ușor instala atenția și tonusul general necesar, să se mobilizeze cunoștințele anterioare și procedeele de lucru etc.

Copilul trebuie să se bucure de asistența unui părinte atunci când învață, își face temele, însă acesta nu trebuie să i se substituie, ci să urmărească dezvoltarea progresivă a autonomiei în lucru, el, adultul, menținându-și doar interesul pentru ce și cum face copilul și valorizându-i munca. Oricât de încărcat ar fi programul zilnic al părinților, ei nu trebuie să omită niciodată să manifeste interes pentru prestația școlară și să susțină și să valorizeze eforturile copilului.

Fiind un organism în creștere, școlarul mic are o nevoie crescută de mișcare. După efortul de a-și stăpâni, regla și subordona mișcările sarcinilor școlare, recreația este absolut obligatorie. Acest scurt interval de 10-20 de minute îi satisface trebuințele de mișcare și relaxare și îi asigură un bun tonus mental pentru următoarea oră. Aceeași nevoie de mișcare se simte și după pregătirea temelor pentru acasă. Ieșirea în afara locuinței, întâlnirea cu alți copii de aproximativ aceeași vârstă, organizarea de jocuri, antrenamente sunt absolut necesare pentru desfășurarea normală a activităților școlare, pentru creșterea și asigurarea sănătății copiilor. Astfel de întâlniri și jocuri riscă să fie acum înlocuite cu vizionarea în exces a programelor TV sau, în familiile mai înstărite, cu jocurile pe calculator.

Odată cu consolidarea deprinderilor de citit, în programul zilnic al copiilor de clasele a III-a și a IV-a pot apărea și lecturile preferate. Dar și acestea sunt la concurență cu televizorul și calculatorul. Ele au totuși un loc rezervat în cazul elevilor buni și foarte buni. Tot către clasele a III-a și a IV-a, mai ales copiii din mediul rural sunt implicați în unele activități gospodărești, aceștia ajutându-și părinții și astfel fiind în situația de „a învăța făcând", după cum spune J. Dewey. Prin aceste activități se întregește experiența de viață de la această vârstă și totodată se alimentează atitudinile și abilitățile ocupaționale de mai târziu. Din acest punct de vedere, experiența copiilor de la oraș este mai săracă.

Dar partea cea mai importantă a programului zilnic al copilului care a devenit școlar este cea petrecută în clasă. Ea este esențială pentru dezvoltarea sa generală. De aceea, și familiei, și personalului didactic li se cere o atenție specială pentru a preveni și a înlătura disfuncționalitățile care pot apărea la această vârstă și care ar putea genera atitudini negative față de școală și ar compromite într-o anumită măsură efectele ei formative.

Chiar prima întâlnire cu școala poate lăsa urme plăcute sau neplăcute care să influențeze latent stările copilului când se află în acest spațiu. Sunt diferențe sensibile între grădinița urmată anterior și școala în care se află acum copilul. O cercetare efectuată în rândurile copiilor preșcolari mari a arătat că aceștia au deja o reprezentare generală a unei clase în care băncile sunt așezate unele după altele, catedra la o distanță semnificativă față de acestea, tabla tronează pe peretele din față etc. Nimic nu mai este din căldura și încântarea generată de încăperile grădinițelor. După unii autori (Vincent, 1972, p. 60), contactul cu instituția școlară echivalează cu un fel de „înțărcare afectivă", iar după alții, cu „un al doilea șoc după cel al nașterii" (Debesse, 1970, p. 29). Prin urmare, adaptarea la

acest nou mediu înseamnă: a) integrarea în programul școlar și în activitățile sale specifice; b) realizarea unei relații noi cu învățătoarea, care este o altfel de persoană decât educatoarea; c) stabilirea unor relații cu cei care îi devin colegi și cu care se va confrunta mereu. Se va compara cu ei mai ales după criteriul calității prestației școlare.

Fără a intra în detalii, să relevăm care sunt problemele care apar în legătură cu toate aceste planuri ale adaptării la școală, mai ales la cei de clasa I.

2.2. Adaptarea la programul și tipurile de activități școlare

În ceea ce privește adaptarea la programul școlar și la tipurile de activități școlare, pot apărea o serie de deosebiri între copii. Pentru cei care au frecventat grădinița, adaptarea se realizează mai ușor, pentru că mai ales la grupa mare și în anul pregătitor ei au fost pregătiți special pentru acest moment. Dar mai sunt încă mulți copii care, de cele mai multe ori, din motive financiare, nu merg la grădiniță. Când vin pentru prima dată la școală, *pot manifesta teamă mai mult sau mai puțin crescută față de faptul că trebuie să rămână aici, singuri*, fără nimeni dintre cei de acasă. Ei refuză uneori să se desprindă de mâna celor care i-au adus, au o crispare caracteristică ce exprimă starea de neliniște și tensiunea pe care o trăiesc. Sunt în pragul unei crize de plâns. Față de aceștia, atât conduita părintelui, cât și a învățătoarei trebuie să fie cea de securizare afectivă a copilului și chiar de tolerare a unei cerințe care ar putea părea absurdă. Este ilustrativ, din acest punct de vedere, cazul unei fete care refuza să stea în clasă dacă nu i se permitea să se ridice din când în când să se uite pe fereastră și să o vadă pe bunica sa pe banca din curtea

școlii. Toleranța învățătoarei față de această conduită ciudată a asigurat liniștea și capacitatea de concentrare a elevei, care a și avut rezultate școlare foarte bune și apoi succese în următorii ani și mai departe, dincolo de școală.

Pot exista de asemenea dificultăți și în legătură cu *respectarea ca atare a programului zilnic*, despre care copiii trebuie să știe că este obligatoriu. Mai ales cei care nu au fost la grădiniță și nu s-au obișnuit cu mersul zilnic la activități pot avea comportamente ciudate. Pot, de exemplu, refuza să meargă într-o zi la școală, spunând: „Așa vreau eu". Răbdarea părinților în a le explica normele regulamentului școlar și ajutorul pe care-l poate da învățătoarea în a-i face pe cei în cauză să-și schimbe atitudinea sunt condiții obligatorii pentru integrarea fără tensionări și dificultăți în regimul școlii. Dacă familia interpretează acest refuz al copilului ca pe un semn că va avea probleme cu el și insistă să meargă la școală fără să-i explice cu calm sensul acestei cerințe, copilul se va simți frustrat de libertate și va fi tentat mereu să o recucerească prin evitarea școlii.

Mai ales învățătoarele știu foarte bine că o mare dificultate este *respectarea de către micii lor elevi a normelor de desfășurare a lecțiilor școlare*, referitoare la păstrarea ordinii și disciplinei, a îndeplinirii sarcinilor propuse, a păstrării atenției pe toată durata lecției, a mobilizării efortului corespunzător pentru susținerea și desfășurarea actelor de învățare. Este nevoie de mult tact pedagogic față de încălcarea din neștiință sau din neputință a acestor cerințe.

O observație prea aspră făcută de învățătoare în primele zile, când încă nu s-au țesut acele relații de încredere reciprocă, poate fi o rană morală de durată la copiii sensibili sau la cei față de care familiile au exigențe foarte mari. Pot apărea ușor în aceste situații fobii față de școală, spaime care pot ajunge coșmaruri, intimidări nedorite etc.

Adaptarea esențială la activitățile școlare a copilului din clasa I constă, mai ales, în mobilizarea proceselor și însușirile psihice cerute de această nouă formă de activitate. Este vorba de menținerea voluntară a atenției, de calitatea percepțiilor, de efortul de memorare și gândire, de un reglaj voluntar susținut pentru depășirea obstacolelor, pentru finalizarea activităților etc. Dar toate acestea se ating treptat, cu răbdare și tact. Însă odată obținute devin cele mai importante condiții ale randamentului școlar crescut.

2.3. Noile relații cu învățătoarea

Sunt câteva aspecte caracteristice mai ales școlarului de clasa I *privind relația cu învățătoarea*. Înainte de a începe școala, în general preșcolarii mari își formează o imagine anticipată despre persoana care le-ar putea fi învățătoare, pornind de la figura și personalitatea educatoarei (Crețu, 1998). Dacă vor fi concordanțe între această imagine și calitățile învățătoarei, adaptarea la noua relație va fi ușurată. Dacă vor fi diferențe, mai ales de vârstă, la unii copii va apărea reacția inițială de refuz de a merge la o învățătoare mai în vârstă dacă au avut o educatoare mai tânără. Este necesar, din nou, să se manifeste înțelegere față de aceste comportamente și ajutat copilul să fie să-și depășească nemulțumirile sale când acesta va constata calitățile umane ale acestui nou adult semnificativ cu care trebuie să lucreze.

Dar, în genere, spre deosebire de educatoare, învățătoarea, fără a fi distantă afectiv, îmbină într-o manieră nouă dragostea cu exigența și le manifestă, pe cât posibil, în mod egal față de copii. Ea formulează mai întâi clar cerințele, pretinde îndeplinirea lor și apoi, în funcție de rezultat, își va arăta mulțumirea sau nemulțumirea, va confirma, accepta, valoriza sau va atenționa, dojeni, pedepsi. Ea urmărește în mod constant să asigure însușirea cunoștințelor, să formeze deprinderi și capacități și-și amplifică rolurile de îndrumare, verificare, control, evaluare. În primul an de școală, copiii o percep ca fiind centrul grupului lor și cea care trebuie să știe ce se face și cum se face, așa că toți îi comunică totul. Unul dintre ei îl poate reclama pe celălalt că nu a făcut ceva ce i s-a cerut sau a făcut, dar nu cum trebuie, și toți ceilalți percep ca fiind foarte firesc acest act pe care copiii mai mari îl numesc pâră. Dar începând cu clasa a II-a, aceeași elevi vor fi un grup cu capacitate de autoorganizare și autoconducere cu schimburi majore de informații și servicii, iar învățătoarei i se va comunica selectiv numai ce este important pentru bunul mers al lucrurilor.

Dacă după 8 ani cineva va continua să „pârască", va fi sancționat de grup, măcar printr-o poreclă. El însuși face dovada, prin acest gest, că nu este încă matur socioafectiv pentru relațiile cu alții (Osterrieth, 1976, p. 119).

Spre sfârșitul acestui ciclu școlar, grupul-clasă își va întări autonomia, fără ca relațiile cu învățătoarea să se diminueze. Acestea vor dobândi o altă consistență și semnificație; învățătoarea va apare în rolul celui mai mare și mai bun evaluator a ceea ce reușesc ei și astfel mulțumirea ei va iradia la nivelul întregului grup. Prezența ei în clasă este un factor general de securizare afectivă față de ceea ce grupul își propune să facă, față de inițiativele care sunt întotdeauna însoțite de bucurii și surprize, dar și de teama latentă de necunoscut. Alături de ea, elevii pot trăi mari satisfacții și pot să-și satisfacă nevoile afective, de orientare, de confirmare a alegerilor făcute, a soluțiilor găsite etc. Toți elevii unei clase se pot bucura de interesul și atenția învățătoarei față de ei și problemele lor. Cercetările au arătat că, dacă școala nu dă atenție fiecărui

elev, atunci acesta își pierde interesul pentru studiu (Ausubel, Robinson, 1981 p. 479).

Calitatea cu totul deosebită a relațiilor cu învățătoarea se demonstrează prin faptul că rămâne în amintirea tuturor elevilor săi, iar cu o parte dintre ei legăturile se mențineau și dincolo de încheierea claselor primare. De aceea se poate spune că pregătirea psihologică a învățătoarei, care să o ajute să stabilească astfel de relații cu elevii, trece înaintea celei didactice, pentru că ea trebuie să îndeplinească la acest nivel roluri formative cu totul deosebite și foarte importante pentru toată viața școlară a elevilor.

2.4. Intrarea la școală schimbă și relațiile cu covârstnicii

Cercetările din ultimele decenii au dezvăluit rolul formativ deosebit al relațiilor cu covârstnicii pentru dezvoltarea psihică a individului. H.G. Schaffer subliniază că „relațiile cu partenerii de aceeași vârstă pot să aibă o influență notabilă asupra diferitelor forme de comportament" (2005, p. 112). Oricât de constante, bogate și optime ar fi relațiile copilului cu adultul, ele nu vor putea satisface toate nevoile de dezvoltare ale acestuia. Interacțiunile cu cei de aceeași vârstă sunt importante în toate stadiile, dar semnificația lor este și mai crescută începând cu școlaritatea mică. Integrarea copiilor într-o anumită clasă se face după criterii de vârstă și particularități psihice asemănătoare, iar acestea permit funcționarea grupului și exercitarea rolurilor sale cu efecte formative crescute. Chiar și în cazul copiilor care au frecventat grădinița și care au avut relații cu cei de aceeași vârstă, intrarea la școală reprezintă o evoluție nouă a acestor relații. A. Mucchielli înclină chiar să

spună că școala primară este „universul primei socializări" (*apud* Vincent, 1972, p. 60).

Abia odată cu intrarea în școală, copilul descoperă cu adevărat grupul. La 6 ani, dezvoltarea mentală și experiența personală a interacțiunilor cu altul sunt suficiente pentru ca școlarul să fie atent la cei din jur și să se integreze cu adevărat în grup. Pentru prima dată, ei sunt atrași, sub conducerea învățătoarei, să colaboreze într-o activitate importantă care îi angajează, să obțină ceva semnificativ și de durată, să-și măsoare forțele cu ceilalți și să dobândească un loc între ei. De la an la an, grupul se maturizează și-și stabilește norme ce trebuie respectate de toți și chiar exercită presiuni față de membrii săi pentru a le îndeplini și a-și atinge scopurile și realiza programele.

Grupul are o adevărată istorie, marcată de evenimente diferite de înfăptuiri, dar și de nereușite, de organizări și reorganizări, de cucerire a propriei individualități în relație cu altele etc. Se consideră că, pentru evoluția grupului, chiar și certurile dintre membrii săi au importanță și exprimă evoluția sociabilității celor care îl compun. Copilul cu o bună evoluție psihică se integrează la timp și ușor grupului. Cel cu trăsături patologice are dificultăți de integrare, întârzie să adere la grup, rămâne izolat, însingurat, tensionat, nemulțumit etc. Copilul care rămâne indiferent la opiniile covârstnicilor și nu răspunde la chemările lor trebuie să intre în atenția atât a învățătorilor, cât și a specialiștilor în consiliere școlară (Ansubel, Robinson, 1981 p. 481).

Toți cei integrați evoluează odată cu grupul și dobândesc conștiința apartenenței la grup, a locului ocupat printre ceilalți. Începând cu vârsta de 9 ani, relațiile cu grupul încep să influențeze chiar calitatea învățării școlare.

Măsura adaptării copilului la grup este dată și de faptul că, spune P. Osterrieth (1976, p. 116), acesta poate să renunțe la

contactul permanent cu adultul, el devenind mai puțin necesar pentru întărirea sentimentului său de siguranță.

Grupul este un izvor de experiență socială pentru copil. Printre cei de aceeași vârstă, el învață să-și cucerească un loc prin forțe proprii, să se facă înțeles, să prevadă așteptările altora, să-și acorde acțiunile cu cele desfășurate în comun, să coparticipe la stabilirea de norme și la controlul îndeplinirii lor, să se afirme, să se compare, să-și măsoare puterile și să se cunoască mai bine, să devină mai puțin egocentric etc.

Școala ca instituție de ansamblu modulează atitudinile și manifestările elevilor. Chiar faptul de a fi o școală rurală sau urbană, centrală sau periferică, mare sau mică, renumită sau puțin cunoscută, cu profesori de elită sau cu condiții materiale deosebite etc. își pune amprenta asupra procesului dezvoltării copiilor (Debesse, 1970, p. 297).

Toate tipurile de influențe care vin din partea școlii au șanse de a dezvolta cât mai mult capacitățile psihice ale copilului dacă se complementarizează și cu prestația educațională a familiei. Mai ales în primii ani de școală, după concentrarea și efortul din clasă, copilul are nevoie de familia sa, de îngrijire, încurajare, acceptare și susținere afectivă pentru tot ce face pentru a învăța. Revenit acasă, el trebuie să simtă interesul părinților față de ceea ce a făcut la școală pentru ca să crească și în ochii lui importanța acestei activități, să vadă că este prețuit pentru efortul și reușitele sale.

Dialogul pe tema „ce ai făcut la școală" trebuie să fie firesc, zilnic și să apară ca prilej de stimulare, încurajare pentru ceea ce este pozitiv, atenționare și prevenire pentru ceea ce nu poate fi acceptat dar, însoțite din partea părinților de înțelegerea și dorința de a-l ajuta. Este și mai bine dacă școlarul simte el însuși nevoia acestui dialog și-l poartă cu sinceritate și cu încrederea în părinți, dacă simte dragostea lor

necondiționată manifestată în toate împrejurările, și în cele bune și în cele rele și care este însoțită mereu de disponibilitatea acestora de a-i veni în ajutor.

De asemenea, toate aceste variate influențe pot stimula și susține dezvoltarea psihică mai ușor la școlaritatea mică, întrucât în acest stadiu copilul este încă foarte receptiv la cerințele adultului, se lasă condus de acesta, este dispus să-l urmeze, să-i satisfacă, prin felul în care se manifestă, toate așteptările.

3. Câteva aspecte ale dezvoltării fizice între 7 și 10 ani

Fiind încă un stadiu al copilăriei, schimbările fizice continuă să fie importante și multiple, deși se petrec în ritm variat de-a lungul acestui interval de vârstă.

Tabelul de mai jos (*apud* Șchiopu, Verza, 1995, p. 161) se referă la două aspecte importante ale dezvoltării fizice, și anume la creșterea în înălțime și greutate:

Vârsta	**Băieți**		**Fete**	
	Greutate (kg)	**Talie (cm)**	**Greutate (kg)**	**Talie (cm)**
6	20,2	113	19,1	111
7	22	118	20,1	116
8	26,7	128	25,6	126
9	29	132	28,9	131

Examinând tabelul, constatăm că între 6 și 7 ani ritmul creșterii este ceva mai încetinit, mai ales în ceea ce privește greutatea. În mare măsură, acest aspect poate fi explicat prin

efortul de adaptare al copilului la noul mediu. Cel mai mare ritm de creștere este între 7 și 8 ani cu câte 10 cm în înălțime și 4 kg în greutate. La sfârșitul stadiului, înălțimea medie este la băieți de 132 cm, iar la fete de 131 cm și greutatea de 29 kg la băieți și 28,9 kg la fete, cu o tendință ca fetele să aibă un ușor avans al dezvoltării fizice care se va exprima mai bine în următorul stadiu. Sunt, de asemenea, și câteva particularități caracteristice acestui stadiu, privind sistemul osos, muscular, neurohormonal și cel nervos.

În ceea ce privește sistemul osos, se continuă procesul de osificare, care devine mai consistent în următoarele zone:

- la nivelul coloanei vertebrale s-a atins deja în stadiile anterioare o anumită stabilitate a curburilor cervicală și toracică, dar a rămas fragilă încă cea lombară. De aceea, în condițiile unei proaste poziții la scris sau în cazul purtării unor ghiozdane prea grele, apar riscuri de deformare;
- în zona bazinului, osificările sunt și mai semnificative, mai ales pentru fete;
- în zona toracică și a claviculelor, osificările dau o mai mare rezistență a întregului sistem;
- la nivelul mâinilor, cele mai importante osificări sunt mai ales între 9 și 11 ani, la carpiene și falange;
- intrarea la școală este ușor precedată sau concomitentă cu schimbarea danturii provizorii. Deși sunt avertizați, copiii trăiesc tensionat aceste momente, întrucât ele sunt însoțite de durere, dificultate în alimentare și de vorbire;
- de asemenea, între 8 și 9 ani se întăresc articulațiile, acestea contribuind la creșterea rezistenței generale a sistemului osos.

Sistemul muscular prezintă, la rândul său, câteva schimbări, și anume creșterea generală a masei musculare și a consistenței

fibrelor, dar se modifică mai ales capacitatea de reglare a mișcărilor. Musculatura fină a mâinilor atinge un nou prag în ceea ce privește declanșarea și coordonarea tonusului și modularea lui în raport cu exigențele privind formarea deprinderilor grafice. O anumită pregătire pentru scris se realizează încă din preșcolaritate, dar la 6-7 ani se atinge acea maturizare funcțională care satisface aceste exigențe. Dintre modificările organice care se produc în acest stadiu, cele mai importante sunt la nivelul sistemului nervos central:

- la 7 ani, masa cerebrală este de 1.200 g. Din punct de vedere histologic, creierul copilului se apropie foarte mult de cel al adultului;
- lobii frontali ajung să reprezinte 27% din totalul substanței cerebrale și sunt antrenați în achizițiile acestui stadiu. Mai ales zonele verbo-motoare sunt puternic activate.

Ansamblul schimbărilor organice la care ne-am referit pot genera și unele perioade mai vulnerabile. Între 6 și 7 ani, școlarul mic pare mai puțin robust ca la 5 ani, obosește ușor, are unele indispoziții organice, îi scade rezistența generală a organismului. Către sfârșitul stadiului, toate acestea dispar și pot apărea semnele următorului stadiu. Gesell spune că acum individul nu mai este nici copilul care a fost și nici adolescentul care va fi (*apud* Osterrieth, 1975, p. 135). Cu privire la felul cum apare copilul la 10 ani, Osterrieth spune: „Vârsta de 10 ani, cu echilibrul, cu buna sa adaptare, cu calma, dar însuflețita sa siguranță, cu ținuta lipsită de încordare, constituie pe drept cuvânt apogeul copilăriei, momentul de deplină înflorire și de plină integrare a caracteristicilor copilului mare" (1976, p. 138).

4. Dezvoltarea psihică a şcolarului mic

Transformările organice la care ne-am referit şi cu deosebire cele ale sistemului nervos, în interacţiune cu influenţele mediului şcolar şi ale învăţării sistematice, vor produce schimbări în toate planurile vieţii psihice a copilului, adică în cogniţie, afectivitate şi motivaţie, voinţă şi personalitate.

4.1. Specificul atenţiei şcolarului mic

Înainte de a ne ocupa de dezvoltarea cognitivă, ne vom opri asupra atenţiei, ca o condiţie necesară în desfăşurarea optimă a tuturor proceselor informaţionale.

În legătură cu evoluţia atenţiei pe durata acestui stadiu, trebuie să facem două observaţii de bază: a) şcoala solicită permanent şi sistematic capacităţile de atenţie ale copilului, şi prin aceasta le şi dezvoltă; b) în acest stadiu trebuie dobândite sau amplificate câteva calităţi ale atenţiei, absolut necesare pentru desfăşurarea activităţilor copilului de acum, cât şi din următoarele trepte şcolare.

Astfel, în ceea ce priveşte relaţia dintre atenţia involuntară şi cea voluntară, se constată că, dacă la intrarea în şcoală prima tinde să domine, pe măsura parcurgerii următoarelor *clase, cea voluntară este mai frecvent* prezentă şi din ce în ce mai eficientă. Toate activităţile instructiv-educative consolidează şi amplifică mecanismele de reglaj voluntar în apariţia şi menţinerea atenţiei şi în modularea ei în concordanţă cu cerinţele puse în faţa copilului.

La fel, dacă la cei de clasa I *domină atenţia externă*, pe măsură ce activităţile se complică şi gândirea şi memoria sunt mai amplu antrenate, se manifestă frecvent atenţia internă, cea centrată pe desfăşurări mentale mai mult sau mai puţin complexe. Evidentă este şi creşterea *stabilităţii atenţiei*. Dacă la începutul şcolii copiii reuşesc să-şi menţină atenţia circa 25 de minute sub influenţa anilor de şcoală, se ajunge relativ repede la 45-50 de minute. Această calitate a atenţiei susţine şi învăţarea independentă de după orele de şcoală sau alte activităţi din timpul liber al copilului.

O altă însuşire importantă a atenţiei, care se modifică pe parcursul învăţământului primar, este volumul acesteia. La clasa I, el este de 2-3 elemente, care pot fi deci recepţionate simultan şi într-un timp foarte scurt. Apoi creşte către 4-5 elemente, iar copilul este capabil să citească un cuvânt şi să-l cuprindă în câmpul său vizual şi pe cel care urmează, uşurându-şi astfel înţelegerea ideii cuprinsă într-o frază şi în final întregul text.

Distributivitatea progresează şi-i permite copilului să recepţioneze în bune condiţii ceea ce îi explică învăţătoarea şi ceea ce-i arată. În sarcini mai complexe, cum sunt cele de dictare, învăţătoarea trebuie să ţină seama de dificultăţile pe care le întâmpină elevii în trecerea cu uşurinţă de la ceea ce aud la exprimarea grafică. Trebuie să se asigure decalajul necesar între aceste două momente, mai ales la clasele mici.

Deşi capacitatea de concentrare a atenţiei este în evident progres, de-a lungul stadiului se pot constata încă insuficienţe în manifestarea ei, în sarcinile dificile sau în situaţii în care apare oboseala. Mai ales la clasa I trebuie acţionat cu răbdare şi tact în antrenarea corespunzătoare a atenţiei, în funcţie de tipurile de sarcini, pentru a asigura, pe de o parte, succesul în realizarea lor şi, pe de altă parte, a evita ca disfuncţionalităţile de scurtă durată să creeze nemulţumire atât copilului, cât şi învăţătoarei. Este vorba despre faptul că, la copiii de clasa I atenţia este foarte uşor distrasă de cele mai neaşteptate şi mai neînsemnate schimbări în ambianţă, iar în aceste condiţii ei

pot să nu recepţioneze mesajele, să nu realizeze ce se cere. Până şi căderea unui creion sau închiderea prea bruscă a unei uşi poate sustrage copiii de la ceea ce au de făcut. Învăţătoarele cu experienţă cunosc aceste aspecte şi au grijă să controleze dacă evenimentul respectiv a perturbat sau nu activitatea, pentru a se evita erorile şi lacunele în cunoştinţe sau în modul de lucru.

La fel, trebuie avut în vedere că mai ales cei din clasa I nu reuşesc să-şi modeleze gradul de concentrare a atenţiei în funcţie de momentele activităţii şi astfel pot să fie neatenţi chiar în secvenţele deosebit de importante pentru realizarea conţinutului lecţiei şi, de foarte multe ori, atunci când li se comunică temele pentru acasă. Învăţătoarele cunosc acest lucru şi ştiu să intervină la momentul potrivit cu atenţionări speciale, de tipul „acum trebuie să fiţi foarte atenţi", sau să le ceară mai multor elevi, mai ales celor cu probleme, să repete ce vor avea de lucru acasă.

O sarcină specială la clasele mici este de a descoperi elevii care au dificultăţi speciale de atenţie: a) neatenţia activă, care se poate uşor constata, întrucât se exprimă în neastâmpărul elevului, agitaţia inutilă, împrăştierea în ceea ce face, instabilitatea în desfăşurarea propriei activităţi şi deranjarea celorlalţi; b) forma pasivă, care este mai greu de relevat, întrucât respectivul elev este liniştit, el poate da impresia că urmăreşte ce se petrece în clasă, pare să lucreze ce s-a cerut, dar în realitate să se afle cu mintea în alte locuri. În faţa acestor fenomene trebuie să se depisteze cauza neatenţiei pentru a se distinge cea care provine din tulburări organice şi va necesita tratament corespunzător şi cea care are cauze educaţionale, cum ar fi insuficienta pregătire a elevului pentru şcoală. În acest caz, el nu face distincţia între cerinţele de acum şi cele de la grădiniţă, nu este capabil de un anume efort, nu-şi dă seama de noul lui statut şi de rolurile pe care le are de îndeplinit.

Acţiunile educative vor fi orientate spre înlăturarea cauzelor şi spre tratarea individuală a acestor elevi, în sensul sprijinirii speciale a lor pentru a-şi dezvolta mecanismele atenţiei voluntare şi calităţile la care ne-am referit.

Asigurarea dezvoltării corespunzătoare a atenţiei în acest stadiu este o contribuţie majoră a ciclului primar la pregătirea pentru îndelungatul proces de învăţare din următoarele stadii.

4.2. Dezvoltarea percepţiilor şi a capacităţilor de observare

Solicitările şcolare sistematice şi de durată antrenează principalele modalităţi senzoriale, şi anume: văzul, auzul, simţul tactil. Astfel, în ceea ce priveşte văzul, sensibilitatea generală creşte cu 60% faţă de stadiul anterior, iar capacităţile de diferenţiere a stimulilor cu 45%. Sunt astfel asigurate condiţiile funcţionale pentru percepţii mai clare, mai complete, mai precise decât la preşcolar. Creşte, de asemenea, câmpul vizual, mai ales cel periferic, ceea ce va avea o mare importanţă pentru citit, în sensul că se poate percepe clar cuvântul ce este citit, dar se recepţionează şi cel ce va urma şi se asigură, aşa cum am văzut, o condiţie a înţelegerii. Mobilitatea oculară creşte la rândul său, permiţând explorarea din ce în ce mai rapidă a obiectelor sau a textelor. Se consolidează schemele perceptive (Zlate, 1999, p. 111), care vor permite identificarea rapidă a obiectelor sau a literelor şi cuvintelor în citire. Culorile sunt mai bine diferenţiate şi verbalizate şi la fel formele.

În ceea ce priveşte auzul, cel fonematic este cel mai mult solicitat şi dezvoltat în legătură cu însuşirea cititului şi scrisului. Se formează capacităţi de discriminare mult mai bune decât în stadiul anterior şi se perfecţionează funcţia auzului de a regla actul citirii. Auzul muzical progresează la rândul lui şi

reglează mai bine funcționarea aparatului fonator în actul de a cânta. Școlarii percep o gamă mai largă de sunete muzicale decât în stadiul anterior și reușesc să intoneze sunete cu înălțimi mai variate.

Sensibilitatea și percepțiile tactile continuă să aibă un rol însemnat în cunoașterea obiectelor și copiii sunt încă tentați ca tot ce văd să fie și atins sau manipulat, dar sub influența școlii aceste explorări perceptive devin mai organizate și mai sistematice. Ele vor fi implicate în activități artizanale, dar și în intuirea unor obiecte în vederea însușirii cunoștințelor despre natură. Acum cresc și capacitățile de a verbaliza toate informațiile, care sunt obținute pe această cale. Tactilitatea este implicată într-un mod specific și în actul scrierii.

Dacă se au în vedere, în ansamblu, capacitățile perceptive ale școlarului mic, se pot face anumite constatări:

- sub influența școlii, crește caracterul intenționat și voluntar al activității perceptive;
- crește viteza de explorare a lucrurilor, se stabilizează schemele perceptive, iar percepția servește mai bine activitățile de învățare sau pe cele lucrative;
- conținuturile de învățare școlară și sarcinile ce sunt îndeplinite de copii îi pun în contact cu mult mai multe aspecte ale realului și îmbogățesc semnificativ experiența perceptivă a copiilor;
- includerea constantă și sistematică a percepției în activități de învățare schimbă raporturile sale cu gândirea și îi sporește eficiența. *Percepția este acum subordonată gândirii* și suportă influențele acesteia, ceea ce constituie o diferență remarcabilă față de stadiul anterior și reprezintă o condiție importantă a eficienței cunoașterii;
- activitățile observative ale școlarului mic beneficiază de noua relație cu gândirea și de influențele sistematice și de

durată ale învățării. Copiii sunt mult mai activi și dispun de multe cunoștințe care le asigură identificări și interpretări mai rapide ale celor percepute. Dar activitățile de observare incluse în rezolvarea sarcinilor de învățare școlară *trebuie organizate și conduse de către învățătoare, ca să poată avea eficiența cerută.* Acest fapt va avea efecte foarte importante pentru dezvoltarea generală a capacităților observative necesare învățării din următoarele trepte școlare.

4.3. Aspectele mai importante privind dezvoltarea reprezentărilor la școlarii mici

Primul aspect ce poate fi constatat în legătură cu dezvoltarea reprezentărilor este creșterea volumului și varietății acestora sub influența procesului de însușire a unor cunoștințe elementare de matematică, științele naturii, istorie, geografie etc. Însușirea scrisului și cititului dezvoltă o categorie specială de reprezentări, cele fonetice și cele grafice, care vor fi o condiție a perfecționării acestei activități.

Copilul care are deja reprezentarea unui cuvânt scris este ajutat să rezolve mai bine sarcinile scrierii după dictare, fără să fie nevoie să se oprească prea mult asupra analizei grafemelor realizate de el. Se stabilizează și devin operative *reprezentările geometrice* cele mai simple, accesibile școlarilor mici, și se formează și cele *topografice,* care sunt consolidate prin exerciții speciale.

Sub influența dezvoltării cognitive generale și mai ales a celei a gândirii, școlarii mici pot avea nu numai imagini *reproductive statice, ci și cinetice și de transformare.* Dacă au perceput chiar numai o dată mișcarea unui corp, ei pot să reconstituie pozițiile intermediare pe care acesta le are până la încheierea procesului deplasării lui. La fel, pot să-și reprezinte

momentele intermediare ale modificării formelor sau funcționării unor instalații simple etc. Încep să se realizeze cu ușurință și *imaginile anticipative*, care vor fi cu precădere implicate în desfășurarea imaginației sau în înțelegerea unor relații mai complexe atunci când își însușesc diferite cunoștințe.

În stadiul școlarității mici, reprezentările au o mare pondere în activitatea mentală și joacă un rol foarte important în procesul formării noțiunilor. Procesarea informațiilor la nivelul mecanismelor reprezentării este obligatorie în acest stadiu. Formarea lor este un scop principal al multor lecții școlare de la fiecare disciplină. Sub influența școlii, ele câștigă în claritate, coerență, mobilitate și chiar ajung la un anumit grad de generalizare și sprijină însușirea autentică a noțiunilor și operarea corectă cu acestea.

Nivelul dezvoltării reprezentărilor este o condiție principală pentru calitățile desenului la școlarii mici. Luquet a constatat în acest sens o nouă etapă a desenului: *realismul vizual.*

Cu privire la evoluția desenului la școlarii mici, sunt de reținut și precizările făcute de H.G. Schaffer, referitoare la acest realism vizual caracteristic acestei vârste. În sfârșit, pe la 7-8 ani, copiii încearcă să pună realitatea în drepturi, desenând ceva care e într-adevăr copia obiectului real. Casele primesc caracteristici distincte, oamenii nu mai sunt desenați stereotip, sunt introduse tot mai multe detalii și se fac încercări de a rezolva dificultăți tehnice de tipul perspectivei lineare și al relației mărime-distanța (2005, p. 238). Aceste noi caracteristici sunt explicabile și prin creșterea viziunii critice asupra propriilor realizări la școlarii mici (Bonchiș, 2004, p. 332).

4.4. Dezvoltarea limbajului între 7 și 10 ani

Pentru toate stadiile primului ciclu al dezvoltării psihice umane, analiza achiziției limbajului trebuie să aibă în vedere volumul

vocabularului, particularitățile vorbirii, ale scrisului și cititului și ale limbajului intern și rolurilor sale speciale. Când este vorba de școlaritatea mică, trebuie să avem în vedere că toate aceste aspecte sunt influențate puternic de chiar însușirea scrisului și cititului. Acest proces este principalul aspect al transformărilor privind limbajul între 7 și 10 ani.

Învățământul preșcolar, mai ales anul pregătitor, asigură premisele însușirii cu succes a scrisului și cititului. În școală sunt parcurse apoi cele trei mari etape, preabecedară, abecedară și postabecedară, fiecare cu sarcini caracteristice referitoare la formarea acestor abilități. Metodica scrisului și cititului tratează în detaliu aceste aspecte. Noi ne vom opri numai la condițiile de ordin psihologic ale dezvoltării limbajului scris, însă înainte de aceasta vom avea în vedere vorbirea școlarului mic.

La intrarea în școală, copilul care a avut condiții normale de dezvoltare comunică foarte bine tot ce este legat de vârsta și activitățile sale. Auzul fonematic pentru limba maternă este bine dezvoltat și percepțiile auditive se desfășoară operativ, astfel că cele comunicate sunt relativ rapid recepționate și decodificate. La aceste disponibilități ale auzului se asociază memoria auditivă, care conservă reprezentările fonetice și semnificațiile și ajută la recunoașterea rapidă a cuvintelor.

Deprinderile de vorbire sunt bine consolidate pentru comunicarea obișnuită și astfel debitul verbal este crescut și mesajul are coerență și expresivitate. Nivelul gândirii și înțelegerii are contribuții semnificative în decodificarea mesajelor mai complexe. Unele dificultăți de recepționare pot să apară la copiii la care comunicarea implică bilingvism, adică într-un fel comunică la școală și în altul acasă.

Este cazul celor ce aparțin minorităților etnice mai restrânse, pentru care nu există încă școli cu predare în limba maternă. În cazul lor sunt câteva sarcini speciale pentru învățătoare.

Este important să precizăm că vorbirea școlarilor mici se sprijină pe structuri verbale preluate prin imitație de la adulții din familie sau achiziționate în grădiniță și în care sunt implicate normele gramaticale ce controlează fluxul verbal. Pot fi prezente și forme regionale, dialectale, însă mai departe în școală se va cultiva limba literară. Dar Schaffer atrage atenția asupra diferențelor dintre limbajul vorbit și cel scris care fac să fie mai dificilă însușirea scrisului și cititului. El spune: „Limbajul vorbit este dobândit în mod natural în cursul interacțiunilor sociale"... „scrisul este un proces mult mai planificat: copiii trebuie să reflecteze conștient asupra structurii limbajului pentru a forma propoziții și fraze" (2005, p. 290). Pentru însușirea acestuia este nevoie de sprijinul calificat al învățătoarei.

Învățarea scrisului și cititului va determina chiar o nouă calitate a vorbirii.

Actul citirii antrenează, la rândul său, multe funcții și procese psihice. Se elaborează un adevărat complex vizual-verbal-motor (Preda *et al.*, 1983, p. 79). Văzul este una dintre cele mai importante componente. El asigură discriminarea semnelor grafice și recunoașterea lor. Perfecționarea mișcărilor ochilor permite percepere operativă și facilitarea înțelegerii celor citite. Sunt astfel momente de fixare care au cea mai mare pondere. Se produc și mișcări de regresie și de anticipare. Se constată că, pe măsură ce se perfecționează cititul, anticiparea semnelor ce urmează este mai largă și cuprinde mai multe litere sau cuvinte (Preda *et al.*, 1983, p. 79). Mialaret, care a studiat în detaliu aceste mișcări anticipative, constată că la copiii din clasa a II-a, care citesc mai slab, această depășire a cuvântului citit este de numai 5 litere, în timp ce la cei foarte buni este de 11 elemente. Se parcurge un adevărat drum și în legătură cu structura mișcărilor oculare de trecere de la un rând la altul. La început, așa cum bine se știe, procesul este sprijinit pe urmărirea cu degetul a rândurilor. Apoi se fixează criteriile de comutare a privirii și totul merge rapid.

Se asigură astfel citirea corectă și se tinde tot mai mult să se ajungă la cursivitate și expresivitate. Citirea calitativă este legată de înțelegerea textului parcurs. Din acest punct de vedere, pot fi, după U. Șchiopu și E. Verza (1995, p. 169), cel puțin patru situații: a) citesc ușor și înțeleg ușor; b) citesc greu și înțeleg greu; c) citesc ușor, dar înțeleg greu; d) citesc greu, dar înțeleg ușor. Fiecare dintre situațiile enumerate cere un ajutor diferențiat din partea învățătoarei.

După autori ca A. Leroy-Boussion și R. Ligeti (*apud* Kulksar, 1983, p. 80), condițiile de bază ale citirii sunt: auzul fonematic, capacitatea de analiză și sinteză a sunetelor verbale, discriminarea vizuală a formelor, sinteza silabică, memoria vizuală și auditivă. La acestea se adaugă și particularitățile afectivității, motivației și voinței.

Scrierea presupune, la rândul său, antrenarea mai multor capacități senzorial-perceptive și motrice, dar și alte procese mentale. În perioada preabecedară se formează abilitatea de scriere a elementelor grafice disparate. În cea abecedară se dobândesc deprinderile de a scrie toate literele alfabetului și de a le folosi în grafia cuvintelor și propozițiilor.

Dar ele se consolidează în cea postabecedară, când se ating toți parametrii scrierii conform modelelor, se obține o anumită viteză, se însușesc și câteva reguli ortografice, se satisfac sarcini din ce în ce mai complexe, cum ar fi: copierea, scrierea după dictare și autodictare, realizarea compozițiilor libere sau cu teme date, folosirea unor forme mai simple de comunicare în scris.

Dintre premisele neurofuncționale ale însușirii scrisului reținem: stabilizarea lateralității funcționale a emisferelor cerebrale, maturizarea schemei corporale, perfecționarea

percepţiilor spaţiului în raport cu fiinţa proprie, discriminarea formelor în spaţii mici, distingerea caracteristicilor identice şi a celor simetrice (Kulksar, 1983, p. 81).

Prin cercetările sale din 1972, P. Oleron (*apud* Kulksar, 1983, p. 81) constată că performanţele de discriminare specificate mai în sus se ating către 5 şi 6 ani.

J. de Ajuriaguerra şi colaboratorii săi relevă tot în 1972 alte aspecte referitoare la tonusul şi coordonarea corespunzătoare a mişcărilor degetelor, a relaţiilor dintre percepţia vizuală şi motricitatea mâinii (*apud* Kulksar, 1983, p. 22). M. Wittling-Lauret, în 1966, vorbea despre un fel de funcţie perceptiv-motorie care presupune orientarea în spaţii mici, diferenţieri fine ale formelor şi mărimii literelor, realizarea adecvată, succesivă şi coerentă a mişcărilor sub îndrumarea competentă a învăţătoarei. Printre altele, învăţătoarea arată modelul literei ce urmează a fi învăţată şi le execută efectiv, pe tablă, în faţa clasei. Se constată însă că nu este de ajuns. Ea trebuie, ca în timp ce face fiecare element al literei, să verbalizeze nu numai ce anume face, ci şi de unde începe, cât continuă, cum ataşează o altă parte etc. Numai modelul nu este suficient ca să regleze mişcările grafice ale copiilor, pentru că el are o funcţie stimulativă globală. Ca şi citirea, scrierea implică înţelegere şi memorie verbală. Dacă elevul înţelege sensul cuvântului şi al propoziţiei ce urmează a fi scrisă, toate discriminările se fac mai uşor. La fel, rapida reactualizare din memorie a reprezentărilor grafice uşurează copierea şi scrierea după dictare.

Ajuriaguerra şi alţii care s-au ocupat sistematic de copiii care au dificultăţi de scriere au relevat influenţa unor factori noncognitivi cum ar fi motivaţia, voinţa, dezvoltarea emoţională şi psihosocială. Aşa, de exemplu, se constată că acei copii care prezintă instabilităţi afective, nervozitate, timiditate, anxietate obţin rezultate mai slabe la scris. La fel stau lucrurile şi cu cei care au dificultăţi de integrare în grupul clasei.

Însuşirea citit-scrisului, dar şi asimilarea multor cunoştinţe conduc la o creştere sensibilă a vocabularului. La sfârşitul stadiului, vocabularul activ conţine 4.000-4.500 de cuvinte, iar cel activ circa 1.500-1.600. Prin urmare, aproape se dublează faţă de cel al preşcolarului. Semnificaţia cuvintelor este mai îmbogăţită, mai precisă şi copiii pot descoperi mai uşor sensurile figurate ale unor expresii verbale. Competenţa lingvistică a şcolarului mic este în creştere faţă de stadiul anterior. La fel performanţele exprimate în capacitatea de a dialoga, a povesti, a se exprima în scris. Dialogul în clasă este, în genere, reglat prin modelele de exprimare oferite de învăţătoare şi se distinge prin completitudine şi corectitudine, prin implicarea, dacă este cazul, a expresiilor reverenţioase. Comunicarea interpersonală informală este uneori mai lejeră şi poate avea şi unele neglijenţe sau să cuprindă unele abateri gramaticale sau elemente de jargon sau de dialect specific zonei.

În ceea ce priveşte problemele pronunţiei, ele se bucură de atenţia specială a învăţătoarei, iar cei mai mulţi elevi satisfac toate exigenţele. Cei ce mai au încă dificultăţi de pronunţie beneficiază de ajutorul logopezilor din centrele şcolare. Pot intra însă acum în sarcina acestora şi problemele de scriere. Ele trebuie rezolvate integral, pentru a se asigura condiţiile de adaptare şi progres în următoarele stadii.

În concluzie, în cursul ciclului primar, limba devine obiect de studiu ; ea se însuşeşte conştient şi voluntar sub conducerea competentă a învăţătoarei şi contribuie la progresul tuturor capacităţilor cognitive ale copilului (Golu, P., 2002, p. 76).

4.5. Particularităţile gândirii şcolarului mic

Schimbarea fundamentală care se petrece în planul gândirii odată cu intrarea în cea de-a treia copilărie este dobândirea

caracterului operatoriu în funcționarea ei. J. Piaget, care a studiat sistematic stadiile inteligenței umane, consideră că „perioada dintre 7 și 8 ani și 11 și 12 ani este cea a desăvârșirii operațiilor concrete" (Piaget, Inhelder, 1976, p. 81). Această subliniere generală trebuie completată cu identificarea câtorva caracteristici de bază ale manifestării gândirii în acest stadiu, care ne permit să înțelegem mai bine particularitățile de adaptare ale copilului la sarcinile școlare. Cele mai importante sunt:

a) *gândirea depășește datul perceptiv și își subordonează percepția.* Se știe că, la preșcolari, percepția este cea care subordonează gândirea intuitivă. De aceea aceasta din urmă este cel mai adesea un fel de constatare și rămâne centrată pe stările de moment ale lucrurilor și fenomenelor, este dependentă de un punct de vedere, de poziția subiectului față de elementele realității. În aceste condiții, adaptarea copilului la ambianță *rămâne doar de moment, variabilă, fluctuantă, uneori incoerentă.* Trecerea la gândirea operatorie înseamnă depășirea acestor limite. Răspunsurile copiilor la solicitări devin coerente, stabile, corespunzătoare cu datele obiectivelor sale și independente de implicarea eului în situații;
b) se realizează o primă *descentrare cognitivă* de propria ființă și de dorințele și nevoile personale și se ține seama în mod sistematic de real. Școala îl atrage pe copil în lumea inteligibilului, raționalului (Osterrieth, 1976, p. 123) și el este acum capabil să urmeze acest drum. Osterrieth considera semnificativ pentru această caracteristică a gândirii școlarului mic existența unor raționamente pe care el le-a numit circulare și în care se exprimă detașarea de sine și de ființa umană și considerarea fenomenelor în specificitatea lor reală. Un copil de 8 ani spune: „Vântul împinge norii, însă norii sunt aceia care, deplasându-se, stârnesc vântul" (1976, p. 123);
c) *caracterul operatoriu* al gândirii școlarului mic se exprimă prin faptul că acum ea nu mai este doar o simplă desfășurare de acțiuni mentale coordonate în funcție de ceea ce percepe copilul sau de modul în care acționează în mod practic. Acțiunile reale care s-au interiorizat și au devenit acțiuni mentale, reprezentate în stadiul anterior, se transformă acum în operații, adică au o schemă de desfășurare care nu mai este strict legată de un conținut informațional, ci se poate aplica pe noi și noi date. Copilul poate aduna la început numai biluțe, jetoane și ce mai pune învățătoarea în coșulețul lui, dar apoi numără orice. Când se petrece acest lucru, atunci s-au format operațiile de adunare a unităților;
d) o altă caracteristică a gândirii școlarului mic este faptul că dobândește reversibilitate. Adică, pentru că au apărut operațiile și acestea nu funcționează niciodată singular, dacă sunt cu adevărat specifice gândirii, ele formează grupuri. Ele permit mai întâi desfășurarea lor într-un sens și apoi în sens invers. În fapt, școlarul mic stăpânește cu adevărat adunarea atunci când aceasta formează o unitate cu scăderea și când poate cu ușurință să treacă de la una la alta, să o verifice pe una prin cealaltă. La fel, copilul judecă o problemă și emite judecăți, dar acestea se integrează într-o viziune de ansamblu, în care momentele anterioare se corelează cu cele prezente și viitoare și se poate face ușor drumul invers. Este însă o reversibilitate simplă, având la bază relația dintre operația directă și inversa ei;
e) dar operațiile de care dispune gândirea școlarului mic sunt *concrete.* Ele nu se pot desfășura cu succes decât cu sprijin pe datele concrete. Mai ales la începutul stadiului.

Învăţătoarele ştiu că, într-o primă etapă, şcolarii învaţă folosind jetoane, fişe etc., apoi, când le propune să stea cu mâinile la spate şi să facă adunări şi scăderi, mulţi dintre ei calculează folosind degetele şi, în fine, vor reuşi să o facă fără nici un fel de sprijin. Dar, aşa cum observă Elkind (1967, *apud* Lerner, Hultsch, 1983, p. 245), şcolarul mic gândeşte asupra obiectelor şi relaţiilor fizice existente chiar dacă ele lipsesc din câmpul lui vizual. Nu pot gândi însă asupra unor noţiuni sau relaţii abstracte decât limitat şi numai în situaţii privilegiate. De aceea în situaţii mai simple ajung să descopere aspectele esenţiale ale fenomenelor, dar în altele mai complexe reuşesc să ajungă, la acestea mai târziu. Gândesc, astfel, corect conservarea cantităţii la 7-8 ani, dar cea a greutăţii, abia la 9-10 ani, iar a volumului pe la 11-12 ani;

f) în acest stadiu se înregistrează ceea ce J. Piaget a numit *începutul raţionalităţii* gândirii. Adică şcolarul mic nu se mai încrede în simple afirmaţii, ci în relaţiile pe care le poate surprinde. Poate să pornească de la anumite date şi să găsească un răspuns, este deci un început de deductibilitate. Când i se cere să facă ceva, de cele mai multe ori spune: „Stai să mă gândesc”. Dar, observă Elkind, deşi copilul îşi extinde schemele de gândire asupra a noi conţinuturi informaţionale, nu poate gândi probabilul, ipoteticul. *Raţionamentul dominant este cel inductiv*, care, sub influenţa şcolii, dobândeşte rigoare internă, iar judecăţile care îl alcătuiesc sunt legate în mod necesar.

g) în ceea ce priveşte entităţile cu care operează gândirea şcolarului mic, acestea sunt, la intrarea la şcoală, aproape în exclusivitate *noţiuni empirice*. Dar o parte dintre acestea se vor *transforma în noţiuni ştiinţifice* sub influenţa procesului instructiv-educativ. Acestea au următoarele caracteristici distinctive: sunt concrete, adică au în mod obligatoriu corespondenţi reali, se întemeiază pe sisteme de operaţii, fără de care ar fi, după cum spune P. Osterrieth, nişte simple etichete, alcătuiesc un fel de reţele conceptuale limitate (Zlate, 2000, p. 250), şi nu sisteme funcţionale încheiate.

h) grupurile de operaţii şi noţiunile ştiinţifice stăpânite le permit şcolarilor mici sesizarea greşelilor în gândire, contradicţiile dintre două judecăţi sau să distingă mai bine diferenţa dintre real şi imaginar, *să gândească relaţii cauzale mai simple*, să rezolve probleme şi să-şi organizeze materialul de învăţat.

4.6. Caracterizarea memoriei şcolarului mic

La începutul stadiului, micul şcolar mai păstrează încă trăsăturile memoriei din stadiul anterior, şi anume: centrată pe detaliu şi concret, influenţată de trăirile afective, realizată relativ fragmentar şi mai ales în formă involuntară, păstrare inegală în funcţie de gradul în care a fost impresionat când s-a făcut întipărirea, predominarea recunoaşterii ca formă de actualizare. Procesul continuu de maturizare neurofuncţională şi antrenarea constantă, sistematică în activitatea de învăţare schimbă calitativ memoria de-a lungul celor patru ani de şcoală. Cele mai importante caracteristici ce se dobândesc treptat sunt:

a) *creşte caracterul activ* al desfăşurării procesului de întipărire, în sensul că trebuind să satisfacă anumite cerinţe ale şcolii, sursa principală de învăţare va fi lecţia şi manualul din care se vor selecta acele conţinuturi care corespund sarcinilor primite. Mai ales către clasele a III-a şi a IV-a, elevii încep să-şi organizeze singuri şi să-şi sistematizeze materialul de

învățat. Au parcurs un lung drum, împreună cu învățătoarea, de scoatere a ideilor principale, de alcătuire a planului de idei dintr-o lecție și acum devin proceduri mnezice proprii (Bonchiș, 2000, p. 88);

b) există *o mai strânsă legătură a memoriei cu gândirea* și o pondere din ce în ce mai mare a memoriei logice în rezolvarea tuturor sarcinilor de învățare (Bonchiș, 2000, p. 87). Dar mai sunt unele dificultăți, în cazul unui text mai complex al manualului, când limitele dintre secțiunile care corespund unei idei sunt mai greu de stabilit. Alteori, operațiile și acțiunile cognitive pot să fie mai fragile, iar în acest caz și procedeele mnezice sunt mai slab utilizate. Aceste corelații între operațiile cognitive și cele mnezice au fost constatate încă din 1965 de către P.I. Zincenko;

c) strâns legată de caracteristica anterior analizată este și *dominarea progresivă a memoriei voluntare* pe măsură ce copilul înțelege relația dintre rezultatele sale în clasă și efortul lui de a învăța. Odată cu amplificarea activității de învățare la clasele a III-a și a IV-a, copiii dau dovadă că dispun și de o metamemorie spontană, adică înțeleg în ce situații se cere un anumit efort și își modelează memorarea voluntară în raport cu specificul sarcinilor (în cazul poeziei se memorează textual, la istorie se rețin date semnificative, dar restul trebuie memorat sub raportul ideilor, nu al formei verbale etc.). De adăugat și faptul că metamemoria se amplifică și optimizează memoria. H.G. Schaffer precizează că metamemoria înseamnă „...înțelegerea faptului că propria memorie funcționează în anumite moduri, că ea are variate limite, că este mai bună în anumite condiții decât în altele și că poate fi îmbunătățită într-un fel sau altul" (2005, p. 25). În școlaritatea mică, măcar o parte dintre elevi încep să demonstreze funcționarea propriei metamemorii, mai ales către finalul stadiului;

d) în școlaritatea mică, spre sfârșitul stadiului încep să fie *utilizate în mod conștient criterii logice* de organizare a materialului de învățat, iar această tendință se va amplifica. Astfel, în învățarea unor cunoștințe din domeniul științelor naturii se va forma treptat o adevărată schemă de organizare a acestora cu privire, de exemplu, la o categorie de plante. Vor învăța să rețină sistematic caracteristicile rădăcinii, tulpinii, frunzelor, florilor etc.;

e) în privința păstrării în memorie, mai ales cei de clasa a III-a și a IV-a *își dau seama de necesitatea repetării* din când în când a celor învățate pentru a nu pierde ce au învățat. Pentru cei din clasa I și a II-a, învățătoarea trebuie să fie cea care să organizeze repetițiile și să le eșaloneze în funcție de volumul și dificultatea materialului;

f) în legătură cu productivitatea generală a memoriei, încep *să apară și unele particularități individuale, și astfel elevii* se pot diferenția între ei în ceea ce privește ușurința întipăririi, durata păstrării și eficiența reproducerii. Se pot constata cel puțin patru categorii din acest punct de vedere, și anume: 1. unii învață repede și țin mult timp minte și actualizează cât mai complet. Aceștia sunt cei cu performanțe foarte bune în învățare; 2. alții învață greu, dar păstrează multă vreme ce au achiziționat și actualizează de asemenea bine; 3. sunt și cei care învață ușor, dar uită repede, și astfel rezultatele lor la învățătură vor fi fluctuante; 4. în fine, cei care au cele mai mari dificultăți în învățare acumulează greu și uită repede. În toate aceste cazuri, învățătoarele trebuie să dea un sprijin constant, de durată și diferențiat.

4.7. Imaginaţia şi particularităţile ei

De-a lungul ciclului şcolar se asigură câteva condiţii de bază pentru dezvoltarea capacităţilor imaginative, şi anume: a) se acumulează atât o experienţă personală de viaţă, cât mai ales cunoştinţe elementare din domenii diverse care pot alimenta combinaţiile imaginative; b) se amplifică interesul şi capacităţile de observare a mediului înconjurător, a oamenilor şi preocupărilor lor care alimentează şi stimulează chiar demersurile imaginative; c) se înregistrează, aşa cum am văzut, o creştere însemnată a capacităţilor mentale, care îl fac pe copil să privească mai obiectiv lumea; d) sunt mai bine stăpânite deprinderile de scris-citit, desen, modelare, construcţii etc.; e) activităţile din clasă, dar şi jocul şi preocupările din timpul liber al copiilor sunt stimulente şi surse de transformări imaginative.

Imaginaţia reproductivă este antrenată în desfăşurarea tuturor lecţiilor, cu deosebire a celor de istorie, geografie, mediu înconjurător. În cele mai multe cazuri, ea sprijină mai buna înţelegere a cunoştinţelor sau aplicarea lor în noi situaţii. Ea este deosebit de utilă în dezvoltarea gustului pentru lectură. S-a demonstrat pe bază de cercetări că elevii cu dificultăţi la citit aveau un nivel scăzut de imaginaţie reproductivă.

Dar tot cercetările au atras atenţia şi asupra unor distorsiuni în însuşirea cunoştinţelor, care pot fi datorate unor rezultate ale imaginaţiei reproductive insuficient reglate de gândire; s-a constatat astfel că poate exista riscul imaginării perioadelor istorice vechi cu includerea unor aspecte din contemporaneitate, sau în cazul însuşirii cunoştinţelor de geografie, elevii să facă transpoziţii nejustificate ale florei şi faunei din zona în care trăiesc ei spre altele foarte îndepărtate. Dacă se manifestă astfel de tendinţe, ele sunt relativ uşor de eliminat.

În ceea ce priveşte cercetarea imaginaţiei creatoare a şcolarilor mici, ea a generat puncte de vedere contradictorii. Mai ales avându-se în vedere exprimarea în desen, modelaj sau colaj, s-au găsit mai puţine transformări semnificative decât se aşteptaseră. Şcolarii mici au obţinut rezultate mai puţin concludente faţă de preşcolari. Mai ales din punctul de vedere al folosirii culorii în desen, au fost mai puţin expresivi, mai fără inspiraţie. La fel, modelajul sau construcţiile au fost realizate mai mult în limitele firescului, realităţii, ştiutului şi obişnuitului. S-a considerat chiar că ar fi vorba de un regres al acestor capacităţi (Th. Ribot), dar reluarea cercetărilor şi aprofundarea investigaţiilor au scos la iveală faptul că nu mecanismele ca atare ale imaginaţiei sunt în dificultate, ci în aceste cazuri apar efectele unei atitudini mai realiste, ale unei orientări marcante spre realitate şi respectarea acesteia datorită activităţilor instructive din şcoală.

Alte cercetări stimulate de sarcinile noi puse în faţa şcolii, referitoare la dezvoltarea creativităţii, au demonstrat convingător disponibilitatea acestor vârste. Dacă avem în vedere un aspect al manifestării capacităţilor aşa cum este elaborarea compoziţiilor de către elevii din clasele a III-a şi a IV-a, constatăm că ei fac, pe de o parte, progrese în ceea ce priveşte exprimarea în scris dar, pe de altă parte, îşi demonstrează potenţialul creativ specific acestei vârste. Astfel, compoziţiile sunt mai bine centrate în jurul temei, au o organizare unitară. Ele dovedesc, în acelaşi timp, faptul că deja copiii înţeleg semnificaţiile mai generale ale aspectelor particulare la care se referă şi uneori le dezvăluie sensuri neaşteptate, folosesc expresii artistice, figuri de stil accesibile lor. Pot apărea unele elemente originale de conţinut sau formă.

Dacă avem în vedere ansamblul proceselor cognitive din stadiul şcolarităţii mici, putem constata creşterea caracterului voluntar şi conştient al desfăşurării lor şi existenţa unor

mecanisme mai complexe care împlinesc potențialul de dezvoltare al copilăriei.

4.8. Caracteristicile dezvoltării afectivității la școlarul mic

Toate mecanismele cognitive la care ne-am referit anterior asigură învățarea eficientă numai dacă sunt susținute de cele orientativ-stimulative și reglatorii. Dezvoltarea psihică este, așa cum am văzut, sistemică, iar stimulările dintr-un plan rezonează în altul și se produc multiple și variate interacțiuni și interinfluențe, integrări și reintegrări, reorganizări și reierarhizări. Referindu-se la evoluția afectivității între 7 și 10 ani, P. Osterrieth subliniază că dezvoltarea intelectuală și cea socială care domină în acest stadiu o eclipsează pe cea afectivă (1976, p. 130). La rândul lor, autorii de orientare psihanalitică identifică acum „stadiul de latență" în cursul căruia libidoul se orientează către toate părțile organismului, susținând implicările copilului în multe activități și mai ales în cele școlare.

a) Prin urmare, putem considera ca o primă caracteristică a afectivității școlarului mic *evoluția sa latentă, discretă și intimă.*

Emoțiile, dispozițiile, sentimentele copilului sunt mai puțin exteriorizate. Chiar bucuria și veselia sunt mai puțin expresive, iar temerile, supărările, dezamăgirile tind să fie suferite în tăcere, ca și cum antrenarea lui în a se subordona cât mai bine cerințelor școlii s-ar extinde și în această zonă intimă.

Dar, dacă această evoluție latentă este o caracteristică de fond a afectivității școlarului mic, dinamica trăirilor ce o anticipează și o pregătesc este sinuoasă. La intrarea la școală există un adevărat tumult afectiv, conduite grăbite și încărcate

de neastâmpăr, generate de contactul inițial cu școala. Copilul trăiește o adevărată „înțărcare afectivă" odată cu intrarea în acest nou mediu în care nu mai sunt potrivite conduitele anterioare, dar nici nu dispune încă de cele cerute, așa că incertitudinile, nesiguranța, tatonările tind să domine. El oscilează între a fi prompt sau a tărăgăna și aștepta, între a se bucura cu ușurință și a se întrista la fel de repede, între a fi atras de școală și a se teme de ea, între a fi încântat de noii colegi și dezamăgit etc. Profesoara Ursula Șchiopu consideră că se produce un fel de reversibilitate afectivă care pregătește maturizarea caracteristică acestui stadiu (Șchiopu, Verza, 1995, p. 165).

Tot un fel de reversibilitate se pare că se petrece și în procesul de formare a unor noi atitudini cerute de școală. Astfel, copilul tinde să oscileze între a fi ascultător, dar și neastâmpărat și zgomotos, între a se manifesta atent și politicos și a răspunde agresiv, între a se subordona și a nu se supune la o nouă regulă, cerință și a refuza ce i se cere etc.

b) Dezvoltarea cognitivă și desfășurarea sistematică și de durată a învățării școlare generează *îmbogățirea și diversificarea trăirilor afective.* Integrat într-o activitate importantă despre care toți cei din familie sau apropiați acesteia îl întreabă și îl apreciază, copilul trăiește cu adevărat emoția succesului, satisfacția învingerii dificultăților, bucuria obținerii aprecierii tuturor celor ce-l înconjoară. Părinții se mândresc cu el, învățătoarea îl notează cu calificative foarte mari și-l încurajează, colegii îl privesc admirativ și toate acestea pot avea acum un ecou puternic și de durată în sufletul copilului. Este, în acest caz, un școlar fericit, care a început cu succes lungul drum al învățării. Familia și învățătoarea au datoria să-i fie alături pentru ca școala să-i pară întotdeauna terenul realizării de sine.

Învățând mereu ceva interesant și nou, fiind ajutat și pregătit să înfrunte situațiile problematice, va trăi triumful asupra întrebărilor grele de la matematică sau de la gramatică

şi va spune cu bucurie „am reuşit". Şcoala ocazionează cu adevărat trăirea emoţiilor intelectuale sau a celor morale şi estetice, în cadrul unor lecţii bune de istorie, ştiinţele naturii, citire etc. Anii de şcoală primară prilejuiesc ataşamente noi faţă de alte persoane, adică faţă de învăţătoare şi colegi. Se trăieşte bucuria întâlnirii din fiecare dimineaţă cu colegii, plăcerea de a face ceva împreună, de a susţine prestigiul clasei etc.

Dar tot pe terenul şcolii pot fi încercate şi trăiri negative. Fiind mai capabil să-şi dea seama de ceea ce i se cere şi ce a reuşit, copilul poate să se ruşineze de răspunsurile sale, de greşelile comise, să se intimideze în situaţiile prea solicitante, să se blocheze într-o competiţie etc. Mai ales copiii interiorizaţi pot trăi frecvent reacţia de intimidare, existând pericolul stabilizării acesteia şi sporirea inadaptărilor.

La fel, dacă se repetă situaţiile în care nu au reuşit să facă faţă cerinţelor, se poate dezvolta fobia faţă de şcoală, care se află la baza absenteismului şi a eschivărilor de toate felurile, sau pur şi simplu generează fuga de la şcoală. Pot apărea frecvente dezamăgiri, mai ales la cei de clasele I şi a II-a când primesc un calificativ mic deşi s-au străduit mult, întrucât nu înţeleg bine relaţia dintre efortul depus şi rezultatul obţinut. Desigur, nu pot fi evitate în mod absolut astfel de trăiri, dar este de dorit evitarea repetării lor, pentru a nu se stabili o legătură neplăcută cu şcoala, care să aibă efecte dezadaptative atât în clasele primare, cât şi în următoarele perioade ale vieţii.

c) O altă particularitate a dezvoltării afectivităţii la şcolarul mic este şi *cristalizarea unor sentimente noi şi complexe* generate de noile sale activităţi şi relaţii. Sentimentele faţă de familie se consolidează şi se adâncesc mai ales dacă se simte iubit necondiţionat de părinţi şi îi are alături la greu. Deşi este

mai puţin expansiv în manifestarea dragostei pentru părinţi, se simte mai legat de ei şi doreşte să-i ajute.

Interacţiunile cu învăţătoarea generează sentimente de dragoste, admiraţie, respect ce se pot continua şi după încheierea ciclului primar. Imaginea sa va rămâne pentru toată viaţa în amintirea celor ce i-au fost elevi. În mica şcolaritate îşi pot afla începuturile sentimentele de prietenie cu cei de aceeaşi vârstă, care pot de asemenea să persiste dincolo de acest ciclu şcolar. Micii şcolari sunt conştienţi de ceea ce stă la baza prieteniilor lor şi chiar dacă ei se referă la performanţa şcolară, este vorba de o altă calitate a trăirii acestui sentiment, de o altă profunzime şi durată.

d) Dacă nu chiar de la începutul şcolii, totuşi la scurt timp se constată *o creştere evidentă a capacităţii de autocontrol asupra conduitelor emoţional-expresive.* Prin urmare, scade caracterul excesiv al manifestărilor acestora concomitent cu amplificarea planului trăirilor interioare. Apoi, în unele situaţii, elevii reuşesc să simuleze în mod convingător unele trăiri pentru a ascunde de fapt ceva ce nici lor nu le place. Câteodată, simulările au roluri adaptative pentru unele activităţi de grup, mai ales cele ce se referă la distracţie şi amuzamente, dar alteori sunt modalităţi de evaziune faţă de sarcinile mai puţin agreate sau pentru a-i determina pe părinţi să nu-l trimită la şcoală pe motiv că se simte rău. De asemenea, şcolarul mic poate să-şi reprime expresiile externe şi mai ales lacrimile când cade şi se loveşte, când este refuzat de cineva etc. Chiar şi atunci când intră în conflict cu adulţii din familie, devine mai reţinut şi mai degrabă se retrage şi suferă în tăcere. Se constituie astfel o zonă secretă a vieţii lui, către care se orientează din când în când şi care este unul dintre semnele ieşirii din copilărie.

4.9. Aspectele centrale ale dezvoltării motivației la școlarul mic

Cel mai important aspect al evoluției motivației la școlarul din ciclul primar este cel ce stimulează și orientează activitatea de învățare. Sunt mai ales două aspecte importante de reținut:

a) trecerea treptată de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, ce se clarifică etapizat;
b) amplificarea motivației sociale a învățării față de cea personală și subordonarea treptată a acesteia din urmă.

La intrarea în școală, motivația comportamentelor cerute de acest nou mediu este foarte eterogenă și aproape exclusiv extrinsecă.

Copiii merg la școală pentru că așa spun părinții, pentru că toți cei pe care îi cunosc sunt sau au fost elevi, pentru că toată lumea spune că au crescut și trebuie să meargă la școală și, de asemenea, pentru că în ultimul an al grădiniței și în cel pregătitor au fost chiar pregătiți pentru a învăța la școală și deja părinții le-au cumpărat câteva lucruri etc. Și apoi sunt curioși să vadă cum este acolo și ce anume vor învăța. Dacă la toate acestea se adaugă un debut școlar bun, dacă atenția, memoria, gândirea se desfășoară în acord cu sarcinile de învățare, simpla curiozitate inițială se transformă în curiozitate epistemică, în dorința copilului de a-și însuși noi cunoștințe, de a afla răspunsul la întrebările pe care și le pune. Cercetările au relevat chiar faptul că, de la 9 ani, încep să se manifeste interese cognitive, preferințele față de disciplinele școlare și copilul constată singur dacă este bun la matematică sau la cunoștințe despre natură etc.

Totodată, învățarea școlară va fi motivată și de dorința de succes, de calificativele mari și de admirația colegilor. Un motiv

foarte puternic de învățare este dorința copilului de a răspunde așteptărilor părinților și învățătoarei. Atitudinile acesteia de încredere în capacitățile sale, atenția care i-o acordă, măsura în care îl antrenează și-l valorizează în clasă au o deosebită forță de stimulare, așa cum au arătat cercetările lui Rosenthal și Jacobson (1983, p. 205) asupra a ceea ce ei au numit fenomenul Pygmalion. Au testat inteligența tuturor copiilor din câteva clase din ciclul primar dintr-o localitate a Statelor Unite ale Americii și i-au grupat după QI (coeficientul de inteligență), construind totodată două grupuri cu același potențial intelectual. Primul grup a fost prezentat învățătoarelor cu QI-ul lor real, iar pe cel de-al doilea ca fiind constituit din elevi foarte inteligenți. Peste 6 luni au revenit și au testat din nou inteligența, constatând un QI crescut la grupul al doilea. Fenomenul s-a explicat prin faptul că învățătoarele au avut altă atitudine față de acei copii; i-au stimulat, valorizat, încurajat. Școlaritatea mică este stadiul în care copiii manifestă receptivitate față de cerințele învățătoarei și față de ale adulților, în general, iar atitudinile pozitive ale acestora pot să le influențeze progresele în toate planurile. Așa cum am subliniat, cresc și motivele sociale de învățare. Copilul care a obținut rezultate bune simte atitudinea favorabilă a celor din jur și dorește să o păstreze. În cadrul grupului, rezultatele bune îi asigură un anumit loc pe care tinde să și-l conserve. S-a demonstrat prin cercetare că încă de la 8 ani performanța în învățare începe să fie condiționată de felul în care îl privesc ceilalți, îl apreciază sau nu, vor să comunice cu el, îl simpatizează, îl includ în jocurile lor etc.

În structura generală a motivației din acest stadiu pot fi identificate și alte aspecte.

Așa, de exemplu, *interesul pentru joc* este puternic. Copiii simt nevoia de a se juca în fiecare zi, atât la școală, cât și acasă.

Jocul reechilibrează capacitățile copiilor, descarcă tensiunile generate de activitatea școlară, riguros reglată, și ușurează chiar și integrarea în învățare. Grupurile de joacă sunt mari și relativ schimbătoare, cuprinzând băieți și fete cu vârste apropiate. Pentru școlarul mic important este să aibă cu cine se juca. Sunt și diferențieri în preferința pentru jocuri între băieți și fete, dar sunt și ocazii când construiesc un grup comun de joacă. Dar băieții sunt înclinați către jocuri care solicită mai multă forță și mișcare, luptă și întrecere; iar fetele, spre cele cu păpuși, sau cu reguli și întreceri prin care se pun în evidență abilități cognitive și practice.

Interesul pentru grup tinde de asemenea să se satisfacă zilnic și se îmbină foarte bine cu cel pentru joc. Școlarul poate fi integrat în două grupuri cu calități diferite. Este vorba de clasa și colegii cu care parcurge un drum lung și de care se simte legat mai puternic și de grupul informal, alcătuit câteodată și din colegi sau din alți copii din preajma locuinței. Grupurile informale sunt mai puțin stabile și sunt mai ales orientate spre joc. Deși relațiile pot fi mai puțin stabile, ele satisfac nevoile copilului de acțiune și comunicare.

Începând din clasa a II-a, dar mai mult din clasele a III-a și a IV-a se cristalizeză *interesul pentru lectură* pe baza consolidării deprinderilor de citit. Ei încep să aibă legături stabile cu biblioteca școlii, să prefere anumite cărți și chiar să-și transmită unii altora ce anume au citit și ce le-a plăcut cel mai mult. Dacă la început ei preferă legendele istorice, treptat sunt atrași de cărți care au în centru eroi și acțiuni palpitante. Literatura științifico-fantastică intră de asemenea între preferințe. Însă, sub influența condițiilor din oraș, chiar de la această vârstă apar interese și pentru cărți care se referă la relațiile dintre oameni și dintre sexe.

Interesul pentru natură este activ pentru toți școlarii, dar are condiții de a fi mai bine satisfăcut la cei din mediul rural. Experiența celor de la oraș poate avea serioase lacune cu privire la comportamentele animalelor domestice și la condițiile lor de viață.

O altă zonă de interes pentru băieți este *domeniul tehnicii*, cu deosebire al automobilelor. În legătură cu acestea, băieții cunosc mărcile moderne și chiar unele dintre calitățile lor tehnice. Totodată, dacă au posibilitatea, se integrează în cercuri sau cluburi pentru copii cu preocupări tehnice. În spațiul de locuit își pot forma un fel de microatelier pentru a construi modele de avioane, vapoare, rachete sau alte montaje electrotehnice. Expresia cea mai înaltă a acestui interes este *lucrul la calculator*, deocamdată constând în jocuri, dar reprezentând o pregătire pentru viitor și pentru activități mai complexe.

Pe această bază se poate structura și o *preocupare inițială pentru viitoarea profesie*, alimentată de informațiile pe care le oferă școala sau de cunoașterea directă de către copii a ocupațiilor celor din familie și ale apropiaților acestora.

Este însă posibil ca unele familii să-i orienteze deja pe copiii care termină acest ciclu spre ocupații din care să aibă ceva venituri, să-i profesionalizeze de timpuriu și la un nivel scăzut numai pentru a-și satisface nevoile materiale și să le închidă perspectivele de dezvoltare. În aceste condiții poate apărea abandonul școlar, la care cel mai mult contribuie familia.

În fine, la unii școlari mici apar unele *preocupări pentru a-și alcătui colecții foarte eterogene* și încă de mică semnificație (de ambalaje, de șervețele, de mașinuțe etc.), dar care pot pregăti cristalizarea intereselor de colecționare mai semnificative din următoarele trepte școlare.

4.10. Dezvoltarea reglajelor voluntare şi a deprinderilor

În şcolaritatea mică se face încă un pas important în dezvoltarea reglajelor voluntare, şi astfel, după cum observă A. Gesell, comportamentele dobândesc raţionalitate, adică sunt din ce în ce mai întemeiate pe examinarea împrejurărilor, şi sunt premeditate, în sensul anticipării lor mentale şi apoi al reglării în raport cu proiectele. Către vârsta de 10 ani, relevă acelaşi autor, copilul spune tot mai des: „Lasă-mă să mă mai gândesc". Copiii dispun deja de o oarecare experienţă a confruntărilor directe cu diverse situaţii şi au interiorizat nişte repere şi exigenţe care le permit să facă alegeri şi să decidă. Dar copilăria este încă la începuturile construirii reperelor raţionale şi morale. Acestea nu s-au stabilizat încă, tind să se modifice permanent şi nu au valoare orientativă decât parţială, deci nu se potrivesc tuturor situaţiilor. În aceste condiţii, copilul nu poate avea încă discernământ, iar el trebuie să rămână sub conducerea adulţilor când este cazul să ia decizii dificile şi foarte importante. Copilul însuşi simte această nevoie. Însă în situaţiile de joc, de învăţare, de autoservire, reglajele lui voluntare funcţionează mai bine decât în stadiul anterior.

Prin urmare, după vârsta de 9 ani, copilul îşi fixează scopuri, îşi organizează activitatea în vederea atingerii lor şi este capabil să se mobilizeze voluntar fără a mai fi nevoie de alte stimulări externe. Îşi poate face un program de învăţare, poate stabili priorităţile, poate acţiona perseverent şi tenace, trăieşte satisfacţia împlinirii acestor proiecte. J. Piaget spune că abia la mica şcolaritate se poate vorbi cu adevărat de voinţă pentru că acum copilul îşi poate urmări scopurile, respecta regulile, chiar dacă îşi sacrifică unele dintre plăcerile sale. Acest nou nivel al reglajului voluntar este susţinut de dezvoltarea capacităţilor cognitive şi a abilităţilor motrice.

În legătură cu noile capacităţi motrice ale şcolarului mic trebuie să relevăm, pe de o parte, creşterea forţei musculare comparativ cu stadiul anterior şi, pe de altă parte, a reglajului fin al acesteia, mai ales când este vorba de motricitatea manuală. Pe lângă deprinderile de scris la care ne-am referit, se formează numeroase deprinderi legate de activităţile din spaţiul casnic şi de obiectele şi instrumentele ce se folosesc în diverse ocazii. Şcolarii mici sunt capabili să-şi ajute părinţii.

Se dezvoltă mai bine deprinderile de desen şi pictură şi astfel se constată o mai rapidă executare a aspectelor de detaliu, o mai bună organizare generală a desenului şi chiar stabilizarea unor clişee care uşurează execuţia: băieţii au preferinţe pentru automobile, iar fetele pentru figuri umane, flori etc. Se cucereşte perspectiva în desen şi se folosesc mai realist culorile.

Şcoala dezvoltă unele deprinderi pentru activităţi artizanale, iar dintre acestea, o parte sunt comune băieţilor şi fetelor, iar altele sunt diferenţiate şi potrivite cu particularităţile lor de vârstă şi sex.

Dezvoltarea voinţei şi a deprinderilor corespunzătoare sunt condiţii de bază pentru reuşita şcolară, dar şi pentru creşterea autonomiei şi independenţei în desfăşurarea celorlalte activităţi de dincolo de spaţiul şcolii.

4.11. Aspectele principale ale dezvoltării personalităţii copilului de vârstă şcolară mică

Intrarea copilului la şcoală, activităţile specifice acestui nou mediu sunt factorii cei mai importanţi care generează schimbările semnificative în planul personalităţii de-a lungul ciclului primar.

Activitățile sistematice de durată, cerințele și exigențele progresive vor structura dezvoltarea capacităților formate anterior și vor genera altele. O subliniere specială trebuie să facem în legătură cu interacțiunea cu egalii, care în acest stadiu se transformă în factor semnificativ de dezvoltare psihică.

Întâlnirea zilnică, perceperea reciprocă, dialogul, imitarea, diferențierea de celălalt, compararea cu altul, competiția etc. sunt mecanisme de modelare și perfecționare discrete și continue ale personalității și ale tuturor structurilor psihocomportamentale.

Sub influența, mai ales, a acestor factori se consolidează acele componente ale personalității cristalizate inițial în preșcolaritate, cum ar fi unele aptitudini, unele trăsături de caracter, conduitele și conștiința morală, dar se formează și altele noi, la care ne vom referi mai târziu. Totodată, se constată o mai bună cointegrare a componentelor personalității și o creștere a rolului însușirilor caracteriale în structura de ansamblu a acesteia, care se vor amplifica în următoarele stadii. Dar, în ansamblul său, personalitatea școlarului mic are încă o anumită instabilitate și fragilitate caracteristică pentru copilărie. În unele situații, mai ales elevul din ultimele clase, se autoreglează foarte bine, în timp ce, în alte împrejurări, este dezorientat, inadaptat, ineficient și are nevoie, în continuare, să fie ajutat și condus de către adult. Comparativ cu preșcolarul, școlarul mic este capabil să desfășoare activități mai complexe, să stabilească relații mai conștiente, să demonstreze capacități noi de autonomie și independență.

Mergând mai în detaliu, observăm că aptitudinile și capacitățile școlarului mic sunt în real progres și se exprimă deja în rezultate semnificative, relevate de învățătoare și reprezentative pentru nivelul clasei respective. Domeniile de manifestare sunt: desen, pictură, coregrafie, gimnastică, muzică și, începând cu clasa a III-a, și cel al compozițiilor literare și al poeziei.

În biografiile multor oameni de cultură se pot identifica realizările lor notabile de la vârsta școlarității mici. Schimbări importante se produc și în structura caracterului.

Odată cu intrarea la școală, copilul are un nou statut, cel de elev, și-și însușește treptat rolurile aferente, întărite în același timp de aprecierile învățătoarei și de atenția și interesul manifestate de părinți. De asemenea, în ceea ce privește dezvoltarea caracterului, un rol foarte important îl au relațiile cu covârstnicii. Grupul este sursa unei alte experiențe sociale decât cea oferită de mediul familial sau de activitățile de învățare și este și terenul autoafirmării, al măsurării propriilor capacități fizice și psihice în confruntarea cu egalii.

Pentru dezvoltarea caracterului rămân în continuare importante modelele oferite de părinți sau cele difuzate de mass-media, însă influențele acestora din urmă sunt mai puțin intense, fiind mediate de grupul familial.

Conținutul, organizarea și desfășurarea sistematică a activităților instructiv-educative dezvoltă trăsături de caracter cum ar fi: sârguința, conștiinciozitatea, punctualitatea, autoexigența etc.

Relația cu egalii adâncește sociabilitatea și dezvoltă noi atitudini cum ar fi respectul punctului de vedere al celuilalt, disponibilitatea pentru colaborare și cooperare, sentimentul clar al apartenenței la un grup, mândria de a aparține unei anumite clase sau școli.

P. Osterrieth (1976, p. 149) subliniază că grupul oferă ocazia de a se elabora relații sociale perfect reciproce și de a elimina egocentrismul.

Trăsăturile și sistemul caracterial în ansamblu subordonează mai bine particularitățile temperamentale. Chiar și copiii mai impulsivi, mai neastâmpărați dobândesc de-a lungul anilor de școală primară capacități de stăpânire promptă, dacă împrejurările o cer.

Relațiile și comunicarea din spațiul școlii și din grupurile informale produc schimbări și în *conduita morală* a școlarului mic, în legătură cu care J. Piaget remarcă:

> sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, dar care, fiind exterioară, nu poate să impună decât o obediență relativă, evoluează în sensul unui respect natural și al unei reciprocități ale cărei efecte de decentrare sunt mai profunde și mai durabile... (Piaget, Inhelder, 1976, p. 107).

Viața de grup îi permite copilului să înțeleagă că o normă, o regulă este produsul înțelegerii între oameni și că ea poate fi modificată dacă toți sunt de acord. El exersează o experiență a participării la elaborarea normelor grupului și a controlării îndeplinirii lor și totodată a autoreglării în acord cu ele. Se pregătește astfel de autonomia normală, care va fi atinsă în următoarele stadii. P. Osterrieth subliniază: „...în grup și numai în grup, copilul poate face experiența reciprocității și a solidarității, atât de esențială pentru dezvoltarea sa mentală și pentru echilibrul său viitor" (1976, p. 119).

Dar dezvoltarea cognitivă de acum și experiențele de interacțiune cu ceilalți pot să-l facă să vadă și în ce fel o cerință care nu-i convine ar putea fi ocolită. Pot apărea astfel o oarecare duplicitate și chiar primele minciuni adevărate (Osterrieth, 1976, p. 132). De obicei, copiii recurg la acestea dacă se exercită asupra lor o severitate exagerată din partea învățătoarei sau a familiei și au, astfel, rol de apărare. Dar indiferent de motivele care îi îndeamnă la minciună, sancționarea ei trebuie să fie imediată și însoțită de explicații. Abaterile de acest gen pot fi mai grave: fie modele care-l influențează direct, fie un factor de securizare cum este grupul, cu tendințe predelincvențiale, sub influența căruia se poate afla școlarul mic. Este vorba de furt, vagabondaj, agresivitate nemăsurată etc.

În ceea ce privește *conștiința de sine* și *imaginea de sine*, cele mai importante schimbări specifice acestui stadiu sunt: apariția inițială a interesului pentru viața interioară proprie și amplificarea imaginii de sine în cele trei planuri: *eul fizic, cel spiritual* și *cel social.*

Prin urmare, în cursul acestui stadiu, în contextul confruntărilor școlare, al aprecierilor și evaluărilor curente, elevul mic începe să înțeleagă relația dintre rezultatele lui și unele capacități pe care le are și poate spune „sunt mai bun la citire, dar la matematică sunt așa și așa". Confruntările și conflictele cu egalii săi îl pot face să se orienteze din când în când spre sine, să-și pună câteva întrebări, să fie uneori frământat în legătură cu ființa sa. Dar aceste momente sunt de scurtă durată și relativ rare. Ele vor fi caracteristice pentru stadiile următoare.

În ceea ce privește imaginea de sine, cele mai importante aspecte sunt următoarele:

- *Eul fizic* are în fundamentele sale o schemă corporală consolidată, identitatea sa sexuală este clară, își dă seama de asemănarea sa cu familia, dar și ce îl deosebește de ceilalți ai săi. Nu acordă prea multă atenție eului său fizic, mai ales la începutul acestui stadiu. Acum trece fugitiv prin fața oglinzii, dar spre sfârșitul stadiului va fi mai dispus să o consulte pentru a-și asigura ordinea în îmbrăcăminte și chiar a-și descoperi calități care s-ar putea să aibă importanță în relațiile cu ceilalți copii (mai ales în actualul context al vieții orășenești încărcate de stimulări referitoare la sex). Dar chiar și în aceste condiții rămâne o anume neimplicare afectivă caracteristică acestei vârste. Excepție fac numai copiii care au un handicap fizic sesizat de ceilalți și care se pot confrunta la începutul școlarității cu dificultăți de adaptare la grup.

- *Eul spiritual* începe să fie mai implicat, mai ales în învăţarea şcolară, să fie influenţat de evaluările învăţătoarei şi de aprecierile şi admiraţia colegilor. Dacă în toate aceste situaţii un copil a avut semnale pozitive, el îşi construieşte o imagine de sine mai bună, care-l poate susţine şi în momentele de insucces trecător, iar dacă sub aceleaşi influenţe s-a cristalizat o impresie nefavorabilă despre sine, acel elev are tendinţa de a-şi diminua bucuria chiar când ceva îi reuşeşte foarte bine (Şchiopu, Verza, 1995, p. 188).
  Însă, la această vârstă, ceea ce vede copilul ca fiind calităţi ale sale rezultă mai degrabă din interiorizarea aprecierilor celorlalţi. De aceea, atât părinţii, cât mai ales învăţătoarele trebuie să fie atenţi la felul în care îi valorizează pe copii, pentru că aprecierile lor au urmări de durată şi profunde în dezvoltarea imaginii de sine a copilului.
- *Eul social* este puternic influenţat de viaţa de grup a şcolarului mic, care este mult mai bogată decât la preşcolar şi faţă de care el este mult mai receptiv. Şcolarul mic are conştiinţa locului său în grupul-clasă şi îşi dă seama pentru ce îl apreciază sau nu colegii. În genere, elevul cu rezultate şcolare foarte bune şi bune este preferat de toţi, este ales lider, este factor de identificare pentru ceilalţi. Cel cu dificultăţi şcolare este marginalizat, izolat, neluat în seamă. El riscă să acumuleze multe insatisfacţii şi să-şi găsească în altă parte atenţia şi acceptarea de care are nevoie şi poate astfel să cadă sub influenţe nefaste. Mai ales el trebuie să intre în preocupările şi sarcinile educaţionale ale învăţătoarei (Iucu, 2000, p. 161).

Atenţia pe care învăţătoarea trebuie să o acorde dezvoltării unei imagini de sine cât mai corecte la elevii săi reprezintă o condiţie a reuşitei şcolare din acest ciclu şi o latură a pregătirii pentru intrarea în următoarele trepte şcolare şi pentru integrarea generală în viaţă şi societate.

Capitolul VII
Preadolescenţa şi adolescenţa

1. Preadolescenţa

1.1. Puncte de vedere referitoare la preadolescenţă

Înainte de a urmări transformările fizice şi psihice cele mai importante din cursul acestui stadiu, să identificăm diferenţele dintre cercetători cu privire la locul pe care aceştia îl stabilesc pentru preadolescenţă, în cursul general al dezvoltării psihice umane.

a) sunt cercetători precum P. Osterrieth care nu consideră preadolescenţa un stadiu propriu-zis, distinct de altele, şi astfel intervalul dintre 10 şi 14 ani este divizat între copilărie (considerată până la 12 ani) şi adolescenţă (începând cu 12 ani). Reperul utilizat în această stadializare este apariţia în jurul a 12 ani a gândirii formale care este, cu deosebire, caracteristică adolescenţei;

b) preadolescenţa este văzută ca un substadiu al adolescenţei în care se pregătesc schimbările ce vor caracteriza adolescenţa

propriu-zisă (Zisulescu, 1968, p. 401, Lehalle, 1988, p. 32). Avantajul acestui punct de vedere constă în relevarea mai pregnantă a relațiilor dintre aceste două intervale de viață;

c) preadolescența poate fi considerată un stadiu de sine stătător ținând seama de activitatea fundamentală a acestei perioade, învățarea cu un grad sporit de complexitate, de nivelul relațiilor cu ceilalți care este crescut față de stadiul anterior și de începutul raportării la sine. Acesta este și punctul nostru de vedere.

Schimbările dominante caracteristice acestui stadiu, care-i definesc locul în procesul complex al dezvoltării umane, sunt:

- vârf de creștere fizică și de transformări organice;
- accentuarea diferențelor dintre sexe;
- atingerea unui nou nivel al dezvoltării proceselor cognitive, mai ales al gândirii;
- creșterea relativă a independenței și autonomiei;
- intensificarea conștiinței de sine.

1.2. Caracterizarea activității de învățare și a relațiilor sociale ale preadolescenților

Noile particularități ale activității fundamentale a preadolescentului, adică a învățării, sunt următoarele:

- implică însușirea sistematică a cunoștințelor de bază din principalele domenii ale cunoașterii umane, care cer o activitate de învățare mai complexă, organizată, continuă și sistematică, precum și capacitate de abstractizare și generalizare mai mari;
- diversificarea mai mare a disciplinelor școlare, fiecare având un anumit specific cognitiv la care procesele de cunoaștere ale preadolescentului trebuie să se adapteze;

- se trece la activitatea cu mai mulți profesori deosebiți ca stil de activitate, exigențe, particularități de personalitate, ceea ce implică un efort special de adaptare și face să apară unele dificultăți legate de depășirea acestui prag, al trecerii de la învățământul primar la cel gimnazial;
- diversificarea disciplinelor școlare, caracterul mai complex al cunoștințelor din fiecare domeniu și sporirea volumului acestora fac *să crească și timpul de învățare independentă*;
- se intensifică, în ansamblu, caracterul conștient și voluntar al învățării școlare.
- se amplifică responsabilitatea preadolescentului în învățare, mai ales în apropierea examenului de capacitate.

Schimbările cele mai importante în câmpul relațiilor umane ale preadolescentului sunt următoarele:

- schimbările organice și psihice ce se petrec după vârsta de 10 ani generează în cadrul familiei atitudini noi ale părinților, chiar dacă încă ambigue. Aceștia nu-l mai consideră pe preadolescent copil, în cele mai multe situații, dar în altele, în care se cere un mai mare grad de responsabilitate și discernământ, continuă să îl trateze tot ca pe un copil (Coleman, 1980, *apud* Lehalle, 1988). Preadolescentul însuși poate avea atitudini ambigue față de sine și astfel să se comporte uneori, mai ales la începutul stadiului, ca în copilărie;
- intrarea în noul ciclu școlar schimbă statutul de elev mic;
- așteptările profesorilor privind toate tipurile de conduite și atitudini sunt legate de statutul de elev de gimnaziu și modifică ușor relațiile cu preadolescenții;
- sporește remarcabil atracția față de grupul informal de prieteni, cu care preadolescentul simte nevoia să se întâlnească zilnic. Acesta începe să-l influențeze puternic, egalizând

adesea contribuția familiei la dezvoltarea psihică din acest stadiu. Grupul devine cadrul de autoafirmare și de manifestare a independenței, ocazionează identificări cu cei de aceeași vârstă, securizează afectiv atunci când se manifestă inițiative, permite dialogul și împărtășirea experiențelor etc. Aceste contribuții ale grupului la dezvoltarea psihică a preadolescentului depind însă de orientările grupului. De aceea, dacă aceste grupuri sunt conduse de lideri care au atitudini și comportamente nonconformiste, vor fi în pericol să alunece spre delincvență și vor influența negativ dezvoltarea fiecărui membru al lor. Prin urmare, grupurile trebuie să fie în atenția familiei și a școlii.

1.3. Transformările biologice și debutul pubertății

Cu privire la schimbările biologice din preadolescență, Lehalle notează: „Transformările fiziologice și morfologice care survin... constituie fără îndoială evenimentul major al acestei perioade de dezvoltare" (Lehalle, 1988, p. 41). Aceste transformări corporale, consideră același autor, pot aduce perturbări importante ale imaginii de sine, dar de moment (Lehalle, 1988, p. 41).

Preadolescența este un moment de vârf al creșterii fizice. La fete, acesta este înregistrat, în medie, la 12 ani și jumătate, cu un spor de 9 cm în respectivul an, iar la băieți pe la 14 ani, cu un spor de 10 cm. În rest, creșterea este, la fete, de 6 cm pe an, iar la băieți de 7 cm (Tanner, *apud* Lehalle, 1988, p. 42). La finalul acestui stadiu, înălțimea tinde să fie, în medie, de 160 cm la băieți, iar la fete ceva mai mică. Dar măsurătorile antropometrice de acum 3-4 ani au arătat un spor de câțiva centimetri în înălțime și, de asemenea, o creștere în greutate,

la ultimele generații. Preadolescenții care au beneficiat de condiții foarte bune de viață și au făcut sport încă de mici pot ajunge și la creșteri mai mari: 180-182 cm, cu o greutate de 60 kg. Dar creșterea diferitelor părți ale corpului nu se face în același ritm. Astfel, sunt momente în care, după cum observa Tanner, cresc mai mult membrele. În cursul unui an, acest ritm mare de creștere fizică se vede mai ales la băieți, după cum le rămân hainele mici.

La fel, creșterea în greutate este semnificativă. La băieți, către sfârșitul stadiului se atinge, în medie, 50 kg. La fete încep deja să se înregistreze efectele modelelor culturale. Ele își supraveghează silueta, își controlează greutatea, manifestă selectivitate crescută față de alimente etc. Poate chiar să-și facă apariția anorexia nervoasă.

Fenomenele de creștere accentuată sunt însoțite la unii preadolescenți de oboseală, apatie, dureri de cap, instabilitate psihică, nevoie crescută de somn, dureri articulare, neîndemânare. Osificările noi de la nivelul feței fac să se treacă de la figura de copil la cea de tânăr adolescent și este posibil să apară unele dizarmonii faciale. Dacă părinții fac greșeala să-și exprime uimirea față de aceste schimbări și sunt decepționați de cum arată acum copilul lor, iar acesta îi aude, pot să se dezvolte complexe de inferioritate care să-l influențeze foarte mult timp și să-l facă să se închidă în sine, să-și reducă legăturile cu cei de vârsta lui. Alte osificări începute se produc la nivelul coloanei, desăvârșindu-se acest proces. Dantura se definitivează cu excepția măselelor ultime, numite de minte.

Membrele, atât cele superioare, cât și cele inferioare, cresc mai rapid decât trunchiul, motiv pentru care unii autori au numit preadolescența „stadiul păianjenului". Falangele se osifică în jurul a 11 ani.

În ceea ce privește sistemul muscular, sunt câteva perfecționări importante în cursul acestui stadiu. Avem în vedere

mușchii spatelui și cei din zonele centurilor scapulară și pelviană care au importanță în creșterea rezistenței generale a corpului. Băieții sunt interesați de creșterea masei musculare și fac exerciții speciale pentru a-și reliefa mușchii și a se evidenția prin aceasta. Există însă și unele desincronizări între creșterea oaselor membrelor și cea a grupărilor musculare cu care sunt legate, care pot determina pentru perioade scurte de timp unele neîndemânări, mai ales la băieți, iar dacă părinții sunt nemulțumiți și le reproșează urmările acestora, se pot forma complexe de inferioritate de lungă durată. Foarte importantă este creșterea autocontrolului mișcărilor, care atunci când atinge optimul pentru acest stadiu, efecte pozitive în desfășurarea activității practice. Dar se poate trece, de-a lungul desfășurării acestui proces, și prin faze dificile. Adică, de exemplu, orientarea constantă asupra mâinilor. Mai ales în situații emoționante, pentru a găsi calea de a se adapta, preadolescentul se poate comporta ca și cum n-ar ști ce să facă cu mâinile.

În ceea ce privește dezvoltarea sistemului nervos, se constată că acum sunt mari perfecționări funcționale, iar greutatea generală ajunge la 1.400 g, ceea ce explică progresele în plan psihic din cursul acest stadiu. Este vorba despre continuarea accentuată a diferențierii funcționării neuronilor, adâncirea circumvoluțiunilor, creșterea fibrelor de asociație și amplificarea integrărilor neurofuncționale.

Dar mai ales sistemul hormonal prezintă mari schimbări funcționale, și anume:

- activitatea tiroidei se intensifică și accelerează procesele metabolice;
- timusul sau glanda copilăriei își diminuează importanța;
- hipofiza activează glandele sexuale;
- epifiza și suprarenalele accentuează apariția caracterelor sexuale secundare;

- glandele sexuale debutează funcțional (Șchiopu, Verza, 1995, pp. 214-215).

Toate aceste schimbări în funcțiile glandelor cu secreție internă explică, în mare măsură, transformările psihice de acum și din stadiul care va urma (Lehalle, 1980, p. 41).

Tot H. Lehalle arată că sunt diferențe în ceea ce privește vârsta apariției transformărilor puberale. În medie, la băieți, acestea se declanșează între 13 și 15 ani, în timp ce la fete între 11 și 13 ani. Ele sunt precedate de o fază prepuberală, în care apar caracterele sexuale secundare: noi zone de pilozitate, accentuarea sânilor, schimbarea vocii etc. (Bonchiș, 2000, p. 153).

Debutul este însoțit frecvent de agitație, neliniște, nesiguranță de sine etc. La unii preadolescenți pot apărea și alte probleme, cum ar fi acneea, obezitatea etc. Cele mai evidente influențe ale declanșării pubertății se constată în plan afectiv, apărând irascibilitatea, explozivitatea în manifestarea oricăror emoții, chiar o oarecare instabilitate afectivă. Mai ales aceste aspecte îi nedumeresc pe părinți.

Fenomenele puberale pot să apară uneori prea devreme sau să întârzie, iar acest lucru produce unele tulburări în plan psihic. Atât la fete, cât și la băieți, dacă apar mai devreme decât la majoritatea colegilor, generează neliniște, nesiguranță, tendința de izolare și însingurare, de reducere sau suprimare a comunicării cu ceilalți. La băieți, dacă apar ceva mai devreme decât la majoritatea, determină atitudini favorabile față de propria persoană. Dețin o experiență nouă, pe care nu o au ceilalți, și chiar manifestă unele comportamente sexuale, care sunt însă imature, dar care stârnesc interesul și prețuirea celorlalți. Când pubertatea întârzie mult, generează idei că ceva nu este normal, neliniște, instabilitate, credința că sunt respinși de ceilalți, inadaptare, imagine de sine negativă etc.

Toate aceste fenomene biologice se desfăşoară acum într-un nou context de relaţii şi opinii care sunt adesea incitante şi de aceea H. Lehalle subliniază că, „în zilele noastre, interacţiunile între sexe sunt foarte precoce şi puţin cam imprudente" (1988, p. 38). Există, în momentul de faţă, posibilităţi mai largi ca preadolescentul să fie informat şi pregătit pentru tot ce se întâmplă cu fiinţa lui în cursul acestui stadiu, dar şi în aceste condiţii îi este greu să ceară ajutorul de la cei din jur. De fapt, preferă să comunice pe această temă cu prietenii şi colegii şi mai puţin cu familia. În fapt, prepubertatea şi pubertatea sunt însoţite de agitaţie, nelinişte, nesiguranţă de sine, interiorizare. Toate aceste schimbări organice au influenţe semnificative asupra dinamicii afective, conştiinţei de sine şi imaginii de sine. Au de asemenea efecte în planul relaţiilor dintre sexe. La începutul stadiului exista o tendinţă către conştientizarea crescută a diferenţelor dintre băieţi şi fete şi de îndepărtare, concurenţă şi chiar conflict. Către a doua jumătate a stadiului se produce reapropierea, împrietenirea şi relativa erotizare a legăturilor dintre ei. Pentru că fetele îi depăşesc pe colegii lor în ceea ce priveşte înălţimea, ele caută aceste noi legături în afara clasei.

Declanşarea fenomenelor pubertare poate fi însoţită şi de neplăceri precum acneea sau obezitatea, atât băieţii, cât şi fetele având nevoie de sfaturi şi ajutor ca să nu procedeze empiric şi să ajungă la infecţii sau la o luptă drastică împotriva obezităţii care să se transforme în anorexie nervoasă. Trebuie să fie de asemenea preveniţi asupra pericolelor începerii prea timpurii a relaţiilor sexuale.

1.4. Aspectele mai deosebite ale proceselor senzoriale perceptive şi de reprezentare la preadolescenţi

Sensibilitatea şi percepţiile vizuale care sunt larg antrenate în învăţare şi în toate celelalte activităţi înregistrează schimbări evidente faţă de mica şcolaritate. Aşa, de exemplu, capacitatea de diferenţiere a stimulilor vizuali este de 2-3 ori mai mare.

Creşte *câmpul vizual* şi acest fapt susţine desfăşurarea atât a unor activităţi practice mai complexe, cât şi viteza mai mare de citire şi de înţelegere (este asimetric şi diferenţiat faţă de culori).

Percepţiile vizuale *se sprijină pe o fină analiză* şi astfel preadolescenţii reuşesc să sesizeze cu uşurinţă detaliile semnificative în tot ce percep şi, cu deosebire, aspectele subtile şi caracteristice din comportarea adulţilor pe care apoi le pot ridiculiza.

La generaţiile actuale, vederea în adâncime tinde să se reducă uşor din cauza antrenării îndelungate a ei în câmp apropiat, în îndeplinirea sarcinilor şcolare. La acest nivel şcoala formează noi etaloane perceptive şi le consolidează pe cele vechi, şi astfel evaluările distanţelor sunt în progres în comparaţie cu stadiul anterior. Totodată, în preadolescenţă se produce o mai uşoară şi chiar amplă verbalizare a însuşirilor percepute vizual. De exemplu, fetele au performanţe în a distinge şi denumi diferenţiat nuanţele cromatice. Fenomenul se explică şi prin progresele mecanismelor perceptive, dar şi prin interesele permanente şi de durată ale fetelor spre cromatica vestimentaţiei lor.

Percepţiile şi sensibilitatea auditivă prezintă schimbări remarcabile.

Acuitatea auditivă generală atinge un vârf între 10 și 14 ani. Auzul pentru limba maternă este pe deplin dezvoltat, iar pentru alte limbi străine se produc evidente rafinări și consolidări. La fel, auzul muzical se perfecționează și se apropie de performanțele caracteristice speciei. Gama de înălțime percepută se lărgește și se fac diferențe fine între sunete foarte apropiate. Dacă are abilități, poate interpreta corect linii melodice complexe, dar toți preadolescenții preferă ritmul și intensitatea crescută a muzicii și pot intra în conflict cu adulții. Ei motivează că au nevoie de o intensitate mai mare pentru o mai bună receptivitate a nuanțelor.

Auzul fizic este foarte bine dezvoltat la toți, dar pot apărea diferențe între grupurile de preadolescenți în funcție de interese și de solicitările ambianței. Cei care au interese pentru motoare pot releva lucruri surprinzătoare în legătura cu tipurile de motoare. Cei din mediul rural sesizează și diferențiază cu finețe alte zgomote și sunete caracteristice, cum ar fi cântecul păsărilor etc.

Sensibilitatea tactilă și kinestezică manuală asigură percepția mai precisă a calităților obiectelor, implicate în multe activități și se dezvoltă și se valorifică în activități artizanale (Șchiopu, Verza, 1989, p. 53).

Spiritul de observație și activitățile observative sunt în evidentă creștere față de stadiul anterior. Preadolescenții pot observa obiecte și fenomene complexe din realitate și, mai ales, din laboratoarele școlare. Activitățile observative sunt stimulate în primul rând de sarcinile școlare, dar și de o sumedenie de interese extrașcolare și referitoare la oamenii din jur. Totodată, se subordonează și se modelează cu ușurință în funcție de sarcinile cognitive, susținând diferențieri între fenomene, înțelegerea relațiilor, verificarea caracteristicilor.

În desfășurarea observațiilor se manifestă evident capacitățile analitice și pot astfel să surprindă aspecte noi și neașteptate.

În același timp, pot ușor verbaliza rezultatele observațiilor și stabili semnificația lor pentru activitatea practică sau pentru rezolvarea sarcinilor teoretice. Preadolescenții pot să-și conducă singuri activitatea observativă chiar dacă, de exemplu, în laborator, profesorul trece pe la fiecare grup și oferă sprijin. În acest stadiu au nevoie de o instruire prealabilă bună și apoi de transmiterea parametrilor ce trebuie special urmăriți. Observația este astfel puternic implicată în activitatea școlară, în preocupări artizanale, în cunoașterea aspectelor de viață ale oamenilor. Totodată, preadolescenții pot realiza cu succes și autoobservarea.

Reprezentările ating un nivel mai înalt de generalizare în comparație cu școlarul mic. Se dezvoltă categorii noi de reprezentări, cum sunt cele geometrice, geografice, tehnice etc. Ele se pot organiza cu ușurință în jurul unor idei centrale sau concepte de bază pentru o disciplină școlară sau alta. Rămân importante în însușirea unor noțiuni foarte noi.

Când se însușesc noțiuni cu un grad mai mare de abstractizare și cu puține legături cu experiența anterioară a preadolescenților, reprezentările sunt obligatorii și constituie o componentă a eșafodării asimilării acestor cunoștințe. Profesorul poate construi imagini chiar artificiale dacă prin acestea ușurează activitatea gândirii. „Eșafodarea este procesul prin care adulții oferă ajutor unui copil în rezolvarea de probleme, ajustând atât tipul, cât și cantitatea de ajutor la nivelul de performanță al copilului." (Schaffer, 2005, p. 204) Acest concept a fost introdus în psihologie de David Wood și colaboratorii săi în 1976, pornind de la observarea atentă a felului în care mamele își puteau ajuta copiii de 3-4 ani să înțeleagă și să rezolve diverse sarcini. Cercetările lor au făcut parte dintr-un program mai amplu condus de J. Bruner. S-au identificat următoarele secvențe ale eșafodului: întărirea interesului copiilor pentru sarcină, reducerea gradului de libertate prin organizarea pe

etape a activității, simplificându-se astfel rezolvarea ei, menținerea direcției mai ales când drumul gândirii este posibil să fie multidirecționat; marcarea trăsăturilor critice care disting drumul corect al rezolvării de posibilele erori; demonstrarea în sensul de întemeiere logică a pașilor rezolvării, făcuți de către copil, fie a celor cerute de strategiile de rezolvare. În toate aceste momente, reprezentarea poate fi folosită, dar cu precauție, pentru a evita implicarea ei în conținutul acelor noțiuni (*apud* Birch, 2000, p. 116-117).

Activitatea observativă, ca, de altfel, toate celelalte procese cognitive, beneficiază și de un nou nivel al dezvoltării atenției. Toate câștigurile stadiului anterior sunt amplificate în preadolescență și astfel se manifestă satisfăcător toate calitățile atenției. Elevii de gimnaziu conștientizează aceste calități, le pot aprecia nivelul, le pot identifica pe cele puțin dezvoltate sau defectele și chiar își propun să le autodezvolte. Atenția voluntară este dominantă și dispune de mecanisme neurofuncționale pe deplin formate.

1.5. Particularitățile proceselor cognitive complexe în preadolescență

1.5.1. *Noul stadiu de dezvoltare a gândirii*

Intrarea în preadolescență reprezintă o transformare semnificativă a gândirii, constând, în esență, în *trecerea la stadiul operațiilor formale*. Această trecere are loc între 11-12 ani și 14-15 ani, după J. Piaget (1976, p. 110), și presupune apariția următoarelor caracteristici ale gândirii:

a) începutul *decentrării de concret și real*, „când, spune Piaget, subiectul ajunge să se degajeze de concret și să situeze realul într-un ansamblu de transformări posibile. Această din urmă decentrare fundamentală care se produce la sfârșitul copilăriei pregătește adolescența...” (Piaget, Inhelder, 1976, p. 110). Dar decentrarea aceasta se poate face mai repede sau poate să întârzie dacă nu sunt suficiente stimulări și un sprijin corespunzător din partea școlii și a mediului cultural;

b) gândirea preadolescentului începe să se desfășoare cu succes și dacă informațiile sunt prezentate în formă verbală. În acest caz, gândirea operează asupra propozițiilor și de aceea se mai numește *propozițională*. Elevul de gimnaziu va reuși să învețe singur după manuale, fără să aibă mereu nevoie de o bază intuitivă; dar această performanță apare după 11-12 ani;

c) tot în cursul acestui stadiu se ajunge la reversibilitate deplină în gândire și astfel preadolescentul este capabil să facă un șir de raționamente pentru a rezolva o demonstrație la geometrie, iar dacă este necesar poate face drumul înapoi pentru a identifica un rezultat parțial, a controla etc.;

d) tipul de raționament care tinde să aibă o pondere din ce în ce mai mare în gândirea preadolescentului este cel deductiv, iar cel inductiv dobândește, la rândul său, o mare rigoare. La sfârșitul stadiului va apare și cel ipotetico-deductiv, dar acesta va fi dominant abia în adolescență și postadolescență;

e) la diferite discipline școlare se însușesc algoritmi de identificare, rezolvare sau de control și de aceea, în ansamblu, gândirea se poate desfășura corect și relativ repede. Preadolescentul face față din ce în ce mai bine situațiilor problematice la fiecare disciplină școlară. Însă la un număr mare de preadolescenți, situațiile problematice de la matematică rămân încă dificile. Eventualele insuccese nu sunt datorate atât gândirii ca atare, cât lacunelor în cunoștințe și insuficienței experienței în rezolvare. Dar se poate spune

că se înregistrează, în cursul acestui stadiu, un început de specializare a gândirii la diferite discipline școlare;

f) noțiunile cu care operează gândirea preadolescentului au un nivel crescut de abstractizare și generalizare față de școlaritatea mică. Se formează sisteme de noțiuni la fiecare disciplină, dar acestea sunt încă restrânse, adică se referă, așa cum am mai arătat, la cunoștințele de bază din fiecare domeniu;

g) preadolescenții reușesc să gândească relativ ușor și corect asupra trecutului îndepărtat, viitorului îndepărtat, posibilului și imposibilului, realului și imaginarului și chiar obiectivului și subiectivului;

h) elevii ciclului gimnazial au o gândire cauzală complexă, însă legată de fiecare categorie de fenomene studiate la diversele discipline. Le sunt mai puțin accesibile relațiile cauzale ale fenomenelor sociale sau ale celor subiective. Dacă sunt ajutați și stimulați, pot reuși să facă față și problemelor legate de aceste domenii;

i) operațiile gândirii se perfecționează continuu și se aplică la situații problematice și la sarcini cognitive din ce în ce mai variate. Funcționează la fel de bine operațiile în gradul al doilea sau „operațiile asupra operațiilor", cum ar fi generalizările asupra generalizărilor anterioare, abstractizări asupra abstractizărilor, clasificări asupra clasificărilor. Se formează, totodată, și operații specifice pentru diverse discipline școlare și un început de gândire specializată.

j) P. Osterrieth spune că, deși nu se învață încă logic, la această vârstă se produce o logicizare treptată a cunoștințelor datorită organizării operațiilor și ideilor, și astfel noțiunile complexe sunt folosite corect, sunt utilizate criterii logice de clasificare și ordonare a cunoștințelor și se folosesc variate sisteme de simboluri (de la matematică, fizică, chimie etc.);

k) preadolescentii devin din ce în ce mai conștienți de activitatea lor mentală și, prin urmare, mecanismele metacognitive apărute în stadiul anterior în forme limitate se complică de-a lungul stadiului.

Nivelul general al gândirii din acest stadiu influențează semnificativ toate procesele cognitive și în primul rând activitatea de învățare, care este, așa cum am văzut, mai amplă și mai complexă.

1.5.2. *Memoria și particularitățile ei la preadolescenți*

Noul nivel al școlarității, solicitările și exigențele din activitatea școlară, dar și din alte situații în care se poate afla preadolescentul dezvoltă în mod deosebit *volumul memoriei*. Elevii de gimnaziu trebuie să asimileze multe și variate cunoștințe. Aceleași solicitări duc la *creșterea caracterului activ și voluntar* al memoriei preadolescentului. Deja din școlaritatea mică s-au format unele procedee de memorare, iar în cursul ciclului gimnazial acestea se consolidează, dar se formează și altele care-i permit elevului să intervină în organizarea și resistematizarea celor ce vor fi memorate.

Ciclul gimnazial se încheie cu un examen semnificativ, cel de capacitate, iar dorința de reușită se conjugă cu posibilitatea de a intensifica voluntar actele de învățare și atenția corespunzătoare. *La 11-13 ani, unii cercetători consideră că memoria spontană atinge un vârf*, ceea ce susține și mai mult efortul preadolescentului de a se adapta cerințelor școlare. Dar însușirea conținuturilor importante de învățare antrenează cu precădere memoria intenționată, voluntară, care are ponderea cea mai mare atât în clasă, cât și în pregătirea independentă de acasă.

Gândirea care înregistrează o mare transformare calitativă permite să fie *memorate relativ ușor conținuturile de învățare*

mai generale și mai abstracte specifice acestui nivel școlar. La fel, spre sfârșitul stadiului se accentuează capacitatea de a organiza pe criterii logice cunoștințele, și astfel să sporească eficiența învățării.

Păstrarea este, la rândul său, facilitată de aceste caracteristici ale memoriei. Este vorba despre integrări ale noilor cunoștinte în ansambluri formate anterior și despre permanente organizări ale lor după criterii logice, pe măsură ce acestea se însușesc. Lor li se adaugă și faptul că preadolescenții *conștientizează importanța repetărilor și apelează la ele* mai ales în fața unor evaluări importante sau pentru examenul la care ne-am referit.

În ceea ce *privește reproducerea,* ea este totuși mult mai legată de maniera în care au fost organizate informațiile în timpul întipăririi, existând încă puține posibilități de reorganizare din mers în raport cu sarcina de rezolvat. Acest aspect este caracteristic majorității preadolescenților și se manifestă cu deosebire în prima parte a acestui stadiu. În final pot apărea la unii preadolescenți capacități de reorganizare mai accentuată a ceea ce reproduc, ceea ce sporește adaptarea lor la sarcini cognitive și practice.

1.5.3. *Aspectele centrale ale manifestării imaginației la preadolescenți*

În general, preadolescenții se caracterizează printr-o imaginație bogată.

Se consideră că expansiunea generală cognitivă din acest stadiu vizează și noile disponibilități imaginative. Imaginația reproductivă care este antrenată în activitatea școlară are ca sursă, pe de o parte, un volum de cunoștințe în creștere, iar pe de altă parte, o stimulare constantă din partea cadrelor didactice, mai ales dacă acestea inițiază și desfășoară o învățare creativă în clasă sau în cercuri, pe materii. Această formă a imaginației

este legată mult și de lecturile extrașcolare caracteristice acestei vârste.

Imaginația creatoare este mai bine dezvoltată față de stadiul anterior și se caracterizează prin aceeași expansiune favorizată atât de posibilitățile generale cognitive, cât și de trebuințele mai accentuate de autorealizare. Preadolescenții încearcă pe cont propriu să facă machete, modele, montaje electrice funcționale sau să se afirme în pictură, prin compoziții literare etc. Mai ales imaginația creatoare realizată în domeniul artistic îi face să alunece foarte repede spre fantezie, iar aceasta este caracteristică vârstei. O astfel de particularitate exprimă încă fragilitatea interacțiunilor și influențelor dintre capacitățile cognitive, dintre imaginație și gândire, ca și, mai ales, propulsarea afectivă a acesteia din urmă, dar reprezintă și o disponibilitate mentală care va fi favorabilă în următoarele stadii pentru manifestarea semnificativă, importantă a creativității.

Cercetările au mai arătat că fluiditatea este mai crescută, iar flexibilitatea este mai mare în comparație cu școlarul mic.

Imaginația începe să fie implicată în începuturile realizării idealului de viață la care ne vom referi mai târziu.

1.6. Evoluția limbajului în preadolescență

Antrenarea în activitatea școlară bogată, lecturile particulare, contactul mai amplu cu mass-media, comunicarea intensă cu covârstnicii sunt factorii cei mai importanți ai dezvoltării deosebite a limbajului la vârsta preadolescenței.

Se produce astfel o creștere remarcabilă a vocabularului pasiv, ajungând, în medie, la 14.000 de cuvinte la 14 ani, ceea ce înseamnă o amplificare sensibilă a competenței lingvistice la

această vârstă. Ea permite preadolescenților să înțeleagă multe mesaje, să aibă acces la variate surse de informare.

Semnificațiile cuvintelor sunt mai precise și au de multe ori la bază chiar noțiunile științifice corespunzătoare. Sunt totodată posibilități noi de înțelegere a sensurilor din subtextul celor citite sau comunicate de alții și de descoperire a aspectelor poetice ale limbii și folosirea lor inedită.

Dar vocabularul activ, cel ce susține performanțele lingvistice, poate fi diferit de la individ la individ, de la elevii care trăiesc într-un mediu stimulativ și favorizant la cei din zonele nefavorizate și din familiile cu un slab nivel cultural.

La generațiile actuale, vocabularul cuprinde mulți termeni tehnici și cu deosebire cei din informatică și din operarea la calculator, așa încât uneori adulții din preajmă, mai ales părinții, nu-i pot înțelege când vorbesc între ei. Din păcate, din motive de teribilism, vocabularul activ și cel pasiv cuprind și cuvinte triviale. În zonele cu particularități dialectale mai accentuate, vocabularul are și asemenea cuvinte și sintagme și apar diferențe mai mari între vorbirea de la școală și cea de acasă sau din grupurile informale.

Vorbirea preadolescentului se deosebește de cea a școlarului mic în sensul că are un debit apropiat de al adultului, o mai mare fluență, mai ales după 11-12 ani, o mai bună organizare a ideilor ce sunt comunicate în propoziții și frazele mai bogate. Nu mai sunt decât în mod excepțional dificultăți de pronunție. Mai ales în cadrul comunicării cu colegii și prietenii începe să se manifeste preferința pentru jargonul școlar, care le creează impresia că le sunt securizate astfel secretele și-i face să se simtă solidari în cadrul unui grup. Tot în acest context de comunicare se manifestă o preferință caracteristică pentru superlative. Când își povestesc ceva, totul este nemaipomenit, super, excepțional, nemaivăzut etc. Dialogul este diferențiat în funcție de situație și interlocutor. Cel cu egalii poate prezenta prescurtări ale cuvintelor, structuri verbale voit eronate, neglijență în utilizarea de cuvinte și expresii. Dialogul cu profesorul evidențiază alegerea cu grijă a cuvintelor, corectitudine în exprimare, adresare reverențioasă.

Discursul verbal este mai amplu decât la elevii de clasele a III-a și a IV-a , cu propoziții și fraze mai bogate, cu o organizare mai unitară. La fel, există o grijă specială pentru corectitudine logică și gramaticală, realizându-se un control accentuat, conștient și voluntar și o expresivitate adecvată.

În general, comunicarea în clasă este elevată, controlată de normele gramaticale, care, în acest stadiu, se învață sistematic și în profunzime. Când însă trebuie să răspundă în clasă la probleme mai dificile, apare o anumită dificultate privind trecerea din limbajul intern în cel extern, manifestată prin apariția mai frecventă a unor sunete parazitare sau a repetării nejustificate a unor cuvinte.

Mijloacele nonverbale de comunicare sunt corect utilizate și chiar cu subtilitate în relațiile cu egalii și mai bine cu cei de alt sex.

Limbajul scris prezintă de asemenea câteva schimbări caracteristice pentru acest stadiu. În primul rând, deprinderile de scriere se consolidează mult și viteza crește de la o clasă la alta. La clasa a V-a este încă mică și profesorii trebuie să țină cont de acest lucru. Încep, totodată, să apară caracteristicile personale ale scrisului, producându-se o îndepărtare treptată de modelele scrierii, exersată mult în școlaritatea mică. Se însușesc sistematic în școală diferitele forme de adresare în scris. Se impun atât regulile gramaticii, cât și cele ale ortografiei în folosirea acestor forme de exprimare în scris, dar sunt mari diferențe între preadolescenți în ceea ce privește respectarea lor efectivă. Cei care au înclinații și aptitudini pentru literatură deja prezintă manifestări ale unui stil de expunere ce le va deveni mai târziu caracteristic.

Generațiile actuale sunt interesate și depun eforturi speciale pentru lărgirea posibilității de comunicare învățând limbi străine și stăpânind calculatorul și Internetul. Școlile care sunt pe cale de a asigura la un nivel mai bun aceste mijloace tehnice dau șanse tuturor preadolescenților să dobândească astfel de competențe.

1.7. Particularitățile mecanismelor reglatoare în preadolescență

1.7.1. *Evoluția afectivității preadolescenților*

J. Piaget consideră că între 12 și 15 ani, deci în zona centrală a preadolescenței, se pregătesc schimbările în plan afectiv care vor fi proprii adolescenței și care sunt acum puternic influențate de transformările intelectuale din acest stadiu (Piaget, Inhelder, 1976, p. 125).

La fel, viața afectivă a preadolescentului trebuie văzută în strânsă legătură cu alți doi factori: fenomenele pubertare la care ne-am referit și amplificarea interacțiunile sociale, mai ales cele din grupurile de egali.

Acțiunea tuturor acestor factori duce la dezvoltarea semnificativă a vieții afective între 10 și 14-15 ani, cu următoarele caracteristici dominante:

- manifestările afective trec printr-o perioadă relativ dificilă în momentul debutului pubertății și sunt caracterizate prin instabilitate, explozivitate în apariție, *intensitate* foarte mare, disproporționată față de împrejurările care le-au generat. Mai ales părinții sunt surprinși și nedumeriți de aceste schimbări prea bruște și prea intense și nu știu ce trebuie să facă. Ele apar și dispar însă în mod natural și ei trebuie să fie informați despre acestea și să manifeste răbdarea necesară;

- bogăția activităților și relațiilor amplifică și diversifică emoțiile și stările afective ale puberului sau preadolescentului (Șchiopu, Verza, 1995, p. 247).

Sarcinile școlare mai numeroase și mai grele generează și succese mai semnificative, bucuria victoriei și satisfacția autorealizării, dar și invidie, suspiciuni, teamă, anxietate etc.

Competițiile școlare și examenele semnificative produc neliniște, tensiune, frustrare și, pentru prima dată, pun la încercare stăpânirea de sine și capacitatea de adaptare la situații neprevăzute.

Relațiile din clasă consolidează sentimentele de colegialitate și fac să apară și altele mai susținute și întărite de către grup, așa cum sunt mândria de a aparține acestuia, sentimentul solidarității și prieteniei, ce sunt supuse la proba acțiunilor reale și a inițiativelor diverse ale tuturor.

- se poate spune că acum încep să se facă *investiții afective în afara relațiilor familiale*. Este vorba de prietenii stabile și întemeiate pe dorințe și preferințe similare, pe înțelegere reciprocă etc. cu cei de aceeași vârstă și sex. În cursul acestui stadiu se vor produce schimbări și în relațiile afective dintre cele două sexe, adică o „erotizare” discretă a acestora (Șchiopu, Verza, 1995, p. 225). Toate aceste noi experiențe afective vin după o perioadă de atașament față de părinți. Acesta se poate manifesta în conduite de ajutor, de respect, de dragoste și confort afectiv simțit în preajma lor și de aceea noile relații afective pot genera, la început, un sentiment de culpabilitate, un fel de vinovăție față de părinți. Aceste trăiri reprezintă reperele unui proces de maturizare afectivă de durată care va duce la o anumită autonomie fără de care nu s-ar putea împlini mai târziu viața intimă a fiecăruia;
- se poate spune că, în preadolescență, *se formează noi și importante sentimente* care-l leagă pe copil în profunzime de

activități și alte persoane așa cum sunt: camaraderia, solidaritatea, datoria, răspunderea, cinstea, respectul etc.;

- *se amplifică posibilitățile de reglare a comportamentelor emoțional-expresive.* Sunt mai ușor reținute și reduse manifestările afective, sunt mascate unele emoții sau expres exprimate altele, sunt controlate mai eficient expresiile mimice și pantomimice (Șchiopu, Verza, 1995, p. 246). Dar cele organice mai complexe, cum sunt paloarea sau însușirea, nu pot fi reglate.

Preadolescenții ajung la *un grad mai înalt de conștientizare a emoțiilor*, stărilor afective și sentimentelor, iar acest aspect se va amplifica și mai mult în adolescență.

Se poate spune că acum începe un proces ce se va desfășura cu mare amploare în adolescență, și anume de apropiere *de valori și de formare a acceptorilor morali pentru cele mai importante sentimente legate de relațiile cu cei din jur, chiar dacă pentru a se ajunge aici se trece printr-o fază de opoziție față de norme și valori.*

1.7.2. *Structura motivației în preadolescență*

Întrucât pentru majoritatea adolescenților învățarea este preocuparea centrală și aria celor mai semnificative afirmări, să urmărim mai întâi transformările referitoare la motivația învățării.

În constelația motivelor care susțin efortul de învățare, *interesele cognitive* sunt cele mai importante. Ele pot să se manifeste în raport cu disciplinele școlare pentru care elevii au deja înclinații. Sunt selective și diferite ca intensitate și totodată conștientizate și invocate în toate tipurile de alegeri. În cea mai mare măsură se mulțumesc cu sursele școlare obișnuite, dar spre finalul stadiului încep să fie folosite și alte lucrări, cum sunt culegerile de texte, de probleme etc.

Se *amplifică și motivația extrinsecă* reprezentată de prețuirea de către societate a învățăturii, a calității de persoană cultă, de om bine informat etc., ceea ce susține implicarea de durată a preadolescenților în activitățile instructiv-educative școlare. Rămân încă motive ale învățării recompensele materiale și dorința de a-și păstra propriul prestigiu față de grupul-clasă sau cel familial. De asemenea, sunt puternic implicate trebuințele de autorealizare și autoafirmare (Ausubel și Robinson, 1981, pp. 417-425). La 12 ani poate apărea o ușoară scădere a interesului pentru învățarea școlară. Această scădere se exprimă mai accentuat la băieți și constă în neglijarea temelor, scăderea notelor, neimplicarea în desfășurarea orelor etc. În multe cazuri pot apărea noi interese sau să se intensifice altele decât cele legate de învățare și să explice parțial aceste modificări ale rezultatelor școlare.

În ceea ce privește *alte structuri motivaționale* care explică aceste scăderi ale motivației școlare, putem constata și următoarele: chiar și elevii care au fost foarte buni în clasele primare și în clasa a V-a, din dorința de a fi acceptați de grupurile informale și de a nu fi considerați tocilari, nu vor să mai fie premianți și nu mai învață cu consecvență și profunzime. Dar treptat încep să-și revină, să se intensifice motivația pentru învățare și să se implice profund și permanent în pregătirea școlară pentru că: a) încep să-și dea seama că performanțele școlare vor conta în viitor; b) au demonstrat grupurilor că sunt de ai lor; c) îi așteaptă examene grele sau teze cu subiect unic; d) s-au maturizat ei înșiși în ansamblu și se gândesc mai mult la viitor; e) încep să fie mai intense trebuințele de autorealizare și autoafirmare.

1.7.3. *Alte structuri motivaționale caracteristice acestui stadiu*

Este cunoscut faptul că în preadolescență există *un interes cu totul deosebit față de viața de grup*. Preadolescentul simte nevoia întâlnirii zilnice cu grupul informal, de care este foarte legat.

La mulți preadolescenți există *un interes remarcabil pentru lectură*, cu deosebire pentru cărțile de acțiune, de aventuri, științifico-fantastice etc. În ultimele decenii se constată însă și atracția spre cărțile care se referă la relațiile dintre sexe sau la probleme de istorie și cultură etc.

Se dezvoltă o categorie specială de interese pentru o varietate de activități de timp liber, cum ar fi cele pentru *spectacole, sport, film, teatru, programe de televiziune, alcătuirea de colecții*. Treptat, preadolescentul se transformă în consumator constant de cultură.

Începe să-l preocupe viitoarea profesie și se cristalizează interesele specifice pentru aceasta.

Tot într-o fază inițială de cristalizare se află *interesul pentru propria persoană*, pentru planul intern subiectiv, mai ales după ce intră în funcție glandele sexuale. Apar astfel scurte momente de reflexie și reverie centrate în jurul propriei ființe, al reușitelor și eșecului, al fericirii și nefericirii etc.

1.7.4. *Aspectele dominante în dezvoltarea voinței la preadolescenți*

Antrenarea constantă și de durată în activități școlare desfășurate în concordanță cu anumite reguli de funcționare antrenează toate tipurile de mecanisme de reglare în plan psihic și în mod special pe cele voluntare. Intrarea la gimnaziu și adaptarea la cerințele acestuia face să fie atins un nou nivel al dezvoltării

voinței, care se exprimă mai ales în următoarele aspecte: capacitatea nu doar de a fixa scopuri, ci de a le selecta și a opta pentru cele semnificative și potrivite pentru o situație sau alta. Pe măsura parcurgerii acestui stadiu și, mai ales, către finalul lui, preadolescenții se conduc din ce în ce mai mult după proiectele și scopurile stabilite, fiind mai puțin influențați de tentațiile de moment

Crește evident *capacitatea de a urmări realizarea scopurilor până la capăt*, adesea acest lucru desfășurându-se pe lungi perioade de timp. De exemplu, dacă își propun să realizeze ceva, cum ar fi macheta unui vapor, sunt în stare să lucreze cu regularitate la ea zile și săptămâni în șir.

- *frâna voluntară* se dezvoltă din ce în ce mai mult crescând capacitatea de a stopa eficient unele acte și de a se înscrie prompt în activitățile din clasă sau extrașcolare, de a le declanșa pe cele corespunzătoare etc.;
- nivelul nou al voinței din acest stadiu se exprimă și în *inițiativele tot mai frecvente privind activitățile din timpul liber*. Acestea îi atrag, îi fac să-și afirme capacitățile, dar generează și anxietate din cauza confruntării cu noul și neprevăzutul;
- în fine, expresia noului nivel al voinței este inițierea, începând cu jumătatea acestui stadiu, a activităților autoformatoare și autoeducative, care sunt la început orientate spre schimbări privind sinele corporal, cum ar fi dezvoltarea forței musculare la băieți, accentuarea grației în mișcări la fete, dar se vor extinde și asupra calităților spirituale.

Prin urmare, preadolescența are o contribuție semnificativă la dezvoltarea generală a voinței ca o condiție de bază a integrării în învățarea complexă și în alte activități mai dificile din stadiul următor.

1.8. Aspectele cele mai importante ale dezvoltării personalității în preadolescență

Alături de urmărirea evoluției capacităților cognitive, afective și reglatorii trebuie să descifrăm și transformările caracteristice acestui stadiu la nivelul personalității. Este necesar însă să relevăm și contextul în care se dezvoltă personalitatea preadolescentului. Avem în vedere următoarele determinante: a) maturizarea neurofuncțională specifică acestui stadiu; b) intensificarea învățării și a creșterii calității ei, ceea ce stimulează și antrenează diversele capacități; c) creșterea vieții sociale din preadolescență, motiv pentru care unii autori au numit-o „vârstă de grație socială", iar alții au spus că influența acesteia o depășește pe cea a familiei; d) intensificarea conștiinței de sine, care stimulează autoeducarea și autodeterminarea.

Totodată, se pot releva următoarele particularități de ansamblu ale personalității din acest stadiu, și anume: a) se dezvoltă noi trăsături caracteriale și se consolidează cele formate în stadiile anterioare; b) se realizează o subordonare evidentă a dinamicii temperamentale la dominantele caracteriale; c) manifestările aptitudinilor ating un nou nivel privind structurarea lor și performanțele pe care le asigură; d) conștiința morală – ca o componentă orientativă puternică a structurii personalității – intră în stadiul autonomiei morale; e) crește rolul eului în structura generală a personalității.

Trecând la tratarea mai analitică a evoluției personalității în preadolescență, ne oprim mai întâi la dezvoltarea *conștiinței morale*. Se consideră că acum se intră în etapa *autonomiei morale*, adică, din ce în ce mai mult, atitudinile și comportamentele preadolescenților sunt orientate de convingeri morale, și nu de simple imperative interiorizate sub influența cerințelor parentale. Apartenența la grupurile de egali, care se amplifică în acest stadiu, îi fac să dobândească experiența elaborării

împreună cu ceilalți a unor norme, să controleze respectarea lor și să ajungă la înțelegerea originii normelor generale ale vieții oamenilor. În aceste condiții nu mai aderă necondiționat la criteriile morale ale familiei, ci numai după ce le trec prin filtrul propriei gândiri și experiențe. Preadolescenții trec astfel printr-o fază de opoziție față de morala copilăriei, după care asimilează într-un mod activ, propriu și mai eficient normele morale de bază. În lumina teoriei lui L. Kohlberg asupra dezvoltării morale, preadolescența este stadiul în care se înțelege faptul că societatea își elaborează legi de comportare pe care trebuie să le respecte fiecare pentru a se asigura o condiție necesară vieții comunităților dar și ca fiecare individ să beneficieze de sprijin și de apărare, din partea grupului, a colectivității.

Dezvoltarea conștiinței de sine și a cunoașterii de sine se intensifică în mod deosebit în acest stadiu. Se consideră că sunt trei factori care contribuie la această accentuare a conștiinței de sine (Șchiopu, Verza, 1995, p. 216), și anume: a) schimbările corporale prin care trece puberul și care se impun conștiinței sale; b) noile capacități cognitive care-i permit să înțeleagă mai bine locul lui printre ceilalți; c) schimbarea atitudinilor și cerințelor celor din jur față de preadolescentul care nu mai este acum tratat ca un copil.

Începând cu vârsta de 12-13 ani, orientarea către propria ființă este din ce în ce mai frecventă. Momentele de autoexaminare a propriilor conduite în diversele împrejurări, mai ales cele de relaționare cu ceilalți, se înmulțesc, la fel ca încercările de a descifra în conduitele altora impresia pe care le-o face, tendința ca de fiecare dată când realizează ceva să se compare cu ceilalți, întrebările pe care și le pune frecvent și pentru care caută răspunsuri, tendința de a-și încerca mereu capacitățile, de a-și cunoaște mai bine propriul corp (consultă frecvent oglinda) sunt căile acestei autocunoașteri care stau la îndemâna puberului. Se parcurge deci un anumit drum și se modifică

imaginea de sine, implicându-se uneori și o anume nostalgie a copilărie sau unele momente de melancolie și gol lăuntric (Șchiopu, Verza, 1995, p. 246), dar și surprize privind calitățile propriei ființe. În legătură cu toate acestea, preadolescentul poate trăi și încântarea, dar și dezamăgirea. După autorii psihanaliști, acest interes accentuat față de sine caracterizează ceea ce ei au numit *narcisismul puberal*, care este alternativ critic și îngăduitor.

Interesul puberului față de *eul fizic* crește, consultă mai frecvent oglinda, își constată calitățile, dar și defectele, încearcă să și le optimizeze, începe să constate că acesta are o anumită importanță în relațiile cu ceilalți. Devine astfel mai îngrijit, mai atent cu ținuta sa, cu felul cum se prezintă sau, dacă transformările la care ne-am referit îl dezamăgesc, este pe cale de a-și forma complexe de inferioritate care-l fac să fie dezordonat și neglijent.

Eul social este de asemenea în centrul atenției preadolescentului pentru că viața de grup se intensifică și el are numeroase ocazii de a-și da seama de atitudinile grupului față de el și de măsura în care are sau nu calități apreciate de ceilalți. Își conștientizează mai bine locul în cadrul grupului clasei și al celui informal (grupul de prieteni) și chiar reputația de care se bucură. Unii preadolescenți pot fi foarte neliniștiți dacă simt că grupul îi neglijează sau nu agreează anumite particularități ale lor și de aceea uneori sunt în stare să facă orice, să sacrifice unele dorințe sau relațiile bune cu părinții, să facă ceva ce n-ar fi în acord cu părerile acestora numai să intre în grațiile grupului.

Eul spiritual, deși este în progres, e ceva mai puțin reliefat. Preadolescenții tind însă să-și cunoască singuri anumite calități și defecte și nu mai interiorizează necondiționat aprecierile celorlalți.

Încep să-și dea seama mai ales de unele însușiri ale memoriei, ale atenției, ale voinței. La cei la care încep să se desfășoare

activități autoformative, aceste sunt orientate și spre optimizarea eului spiritual.

Preadolescenții devin interesați atât de identificarea însușirilor lor, cât și de unicitatea și originalitatea propriei personalități. Dar acest ultim aspect va fi mai accentuat în adolescență.

În preadolescență începe să se cristalizeze *idealul de viață*. Preadolescența este începutul orientării spre viitor. De altfel, toți îi vorbesc despre viitor și îi spun că trebuie să și-l construiască. Începe să-și pună întrebări, să viseze la acest viitor, să fie uneori încercat de anxietatea generată de nou și necunoscut. Primul răspuns pe care și-l poate da constă în a găsi în jur modele care să-i concretizeze un posibil drum și să facă o primă alegere în funcție de măsura în care vreunul dintre ele se potrivește (Dumitrescu, 1980, p. 102). Se schițează astfel, pentru prima dată, un ideal, dar care are particularități caracteristice începutului: a) este mai degrabă o preluare de modele de la alții, purtând deci un caracter concret, și nu totdeauna congruent propriei ființe; b) rămâne relativ instabil, preadolescentul încercând noi și noi variante; c) adesea este departe de posibilitățile sale și deci fantezist; d) este unilateral elaborat, adică se referă cu precădere mai mult la un viitor privind studiile școlare și mai vag privind profesia care va fi îmbrățișată. Dar cu toate slăbiciunile pe care le are, el îndeplinește un rol important atât în descoperirea propriilor posibilități, cât și în antrenarea și concentrarea energiilor personale spre ceva coerent. De aceea, formarea idealului de viață trebuie să fie un obiectiv foarte important al programelor instructiv-educative desfășurate cu preadolescenții.

În ceea ce privește *dezvoltarea aptitudinilor*, se parcurge o nouă fază importantă favorizată de maturizarea neurofuncțională, dar și de influențele și stimulările bogate ale mediului școlar, microgrupului și familiei, care duc deja la rezultate remarcate la nivelul fiecărei unități școlare. Acei elevi talentați la matematică, română, sport, muzică sunt de obicei cunoscuți

atât de toți profesorii școlii, cât și de școlari. Domeniile de manifestare sunt în sport, muzică, pictură, poezie, proză scurtă, matematică sau fizică, iar spre sfârșitul stadiului încep să se afirme aptitudini și în domeniul tehnic. De aceea se consideră că preadolescența este stadiul începutului *identificării vocaționale.*

În ceea ce privește *dezvoltarea caracterului* pot fi relevate următoarele aspecte mai deosebite: a) se consolidează o serie de trăsături caracteriale cristalizate în stadiile anterioare; b) se intensifică rolul caracterului în structura generală a personalității și mai ales în ceea ce privește subordonarea manifestărilor temperamentale; c) se accentuează *tendințele spre autonomie și independență,* care vor schimba mai ales relațiile cu familia și vor genera unele momente dificile și chiar vor declanșa începutul crizei de originalitate.

Așa cum s-a mai arătat, preadolescentul tinde să-și formeze o concepție morală proprie și parcurge mai întâi un proces de desprindere, uneori prin respingere brutală a moralei parentale. Nu apreciază valorile părinților, nu mai înțelege de ce trebuie să fie respectuos cu cei de jur, de ce să nu obțină pe orice cale ce vrea etc. Începe să dea prioritate moralei grupului informal și să refuze cerințele părinților privind conduitele morale civilizate.

Cam în același mod se ajunge și la independența afectivă. Trăind afectivitatea în relațiile cu prietenii sau cu grupul, simte alături de aceștia bucurie, încântare, entuziasm etc., se desprinde de modelele parentale și se simte liber să procedeze, să aleagă și să iubească pe cine vrea și cum vrea.

Intrarea în preadolescență și intensificarea vieții de grup și a relației cu o persoană de alt sex fac să apară o nouă nevoie, dispunerea de o sumă de bani care să-i permită să contribuie la noile distracții și obligații. Părinții nu trebuie să refuze această cerință, ci să convină împreună asupra sumei (care

nu trebuie să fie nici prea mică, să-l pună în situații jenante, dar nici prea mare, ca să devină îngâmfat și să aibă inițiative periculoase – consumul de alcool, țigări).

Independența acțională se referă la unele inițiative practice realizate mai ales în spațiul familial și care constau în prepararea personală a mâncărurilor care îi plac, după propria fantezie, și încheindu-se cu reușite sau cu rezultate groaznice, dar pe care el le apreciază la superlativ.

De asemenea, se manifestă independent în organizarea și decorarea camerei proprii afișând portrete cu actorii, cântăreții sau sportivii pe care îi adoră, așezând astfel mobila încât, deși pare un aranjament bizar, i se pare că sporește funcționalitatea, apelând la tonuri cromatice tari sau la contraste coloristice excesive etc.

Doresc să-și facă singuri cumpărăturile importante, mai ales cele care se referă la îmbrăcăminte și încălțăminte. Proiectează și realizează programe personale de petrecere a timpului liber contrariind familia și exasperând vecinii etc.

Deși toate aceste faze de contrariere sunt trăite penibil atât de preadolescent, cât și de părinți, ele par să corespundă necesităților dezvoltării psihice, par să formeze diferențierile între situații și relații, să susțină luarea pe cont propriu a hotărârilor, să construiască deci un început pentru schimbări care sunt mult mai profunde și mai semnificative decât în copilărie și să contribuie la formarea unei personalități autentice, autonome, capabile să înfrunte cu curaj viața, cu surprizele și dificultățile ei.

Prin urmare, preadolescența înseamnă amplificarea structurii personalității și accentuarea aspectelor diferențiale ale manifestărilor ei. Acestea trebuie luate în considerare în realizarea tratării diferențiate și individualizate a elevilor și în stimularea autoeducației (Bonchiș, 1997, p. 173).

2. Adolescența

2.1. Aspectele dominante ale dezvoltării psihice a adolescentului

Adolescența, care este cuprinsă între 14 și 20 de ani, urmată de postadolescență până la 25 de ani, se caracterizează prin foarte multe schimbări și transformări și de aceea a fost considerată o a doua naștere (J.-J. Rousseau) sau un moment esențial în dezvoltarea psihică umană (Lehalle, 1988, p. 11). În tabloul amplu și complex al dezvoltării din acest stadiu pot fi relevate câteva aspecte dominante care definesc locul adolescenței în procesul devenirii ființei umane, și anume:

- avans cognitiv remarcabil, atingându-se chiar vârfurile cele mai înalte în manifestarea unora dintre capacitățile de cunoaștere;
- depășirea identificării cu părinții, ieșirea de sub tutela familiei și a școlii și integrarea în viața socială și culturală a comunității;
- intensificarea conștiinței de sine și a căutării asidue a identității de sine (E. Erikson), a unicității și originalității proprii;
- parcurgerea unei faze decisive în cucerirea independenței și autonomiei, după ce se parcurge o perioadă foarte tensionată (Allport, 1981, p. 135; Debesse, 1970, p. 90; Lehalle 1988, p. 12). Acesta din urmă afirmă că se produce măcar o modificare a dependențelor;
- apariția conștiinței apartenenței la generație;
- construirea unor noi componente ale personalității și dezvoltarea lor într-o structură unitară care mediază adaptările eficiente la toate tipurile de situații.

Toate schimbările caracteristice acestui stadiu îndreptățesc o interesantă concluzie a lui M. Debesse. „Este ultima și cea mai complexă dintre marile etape ale dezvoltării" și, mai departe,

> ea se caracterizează nu numai prin multiplele învățături care-l pregătesc pe tânăr sau pe tânără pentru sarcinile maturității, ci și prin proiectele, aspirațiile unei personalități care în cunoștință de scopurile pe care ar vrea să le atingă caută mijloacele adecvate pentru a ajunge la ele (1970, p. 86).

În același sens, Karl C. Garrison considera că sarcinile principale ale dezvoltării în adolescență sunt: a) dezvoltarea independenței emoționale față de părinți; b) înțelegerea și acceptarea sinelui; c) înțelegerea sex-rolurilor; d) îndeplinirea satisfăcătoare a tuturor noilor roluri; e) dezvoltarea conștiinței sociale (1962, pp. 485-488).

2.2. Schimbările cele mai importante în activitatea fundamentală și în relațiile sociale semnificative

Adolescența și în mare măsură și postadolescența sunt tot vârste ale învățării. M. Debesse spune că: „Situația de școlar sau licean rămâne comună tuturor adolescenților" (1970, p. 92) în toate țările civilizate. Acest fapt favorizează, pe de o parte, o dezvoltare cognitivă remarcabilă, iar pe de altă parte, formarea culturii generale. Noul nivel școlar, cel al liceului, aduce câteva schimbări esențiale în învățare, și anume:

- *conținuturile de învățare sunt amplificate* cantitativ și calitativ la unele discipline studiate și în gimnaziu; se parcurg noi teme și totodată apar noi discipline. Adolescentul se confruntă cu solicitări sporite: „Volumul de cunoștințe

crește intens, ca și cel de sisteme de operații cu simboluri" (Șchiopu, Verza, 1995, p. 57);

- *noi discipline*, precum logica, filosofia *cer mari capacități de abstractizare*, iar cele ca economia politică, sociologia și psihologia necesită efortul de înțelegere a unor fenomene foarte complexe;
- în fața acestor multiple cerințe, atitudinile adolescenților sunt diferite. Unii se străduiesc foarte mult și doresc să obțină rezultate cât mai bune. *Timpul de învățare independentă crește la 4-5 ore zilnic* (în afara celui petrecut la școală) și chiar și mai mult. Alții, care-și stabilesc scopuri de viață mai puțin legate de școală și de performanțele în învățare, restrâng mult acest timp de învățare independentă, dar el rămâne crescut față de stadiile anterioare și se constituie chiar un *stil personal de activitate mentală*;
- se pot *angaja și în microcercetări* în liceu, iar în postadolescență, în cercetări apropiate de cele ale specialiștilor și adesea împreună cu aceștia;
- dispun deja de capacități fizice și psihice pentru a *participa la muncă în interes familial*, iar alții chiar încearcă activități productive sau comerciale mai limitate, care să le aducă unele venituri;
- există o largă participare a adolescenților la activități culturale și sportive din localitatea în care domiciliază. În legătură cu acestea, M. Debesse subliniază: „Cluburile de tineri oferă băieților și fetelor un mediu de desfășurare mai liber și mai suplu decât familia sau școala. Activitățile în aer liber, viața comunitară cu același ideal răspund unor trebuințe profunde și facilitează evoluția personalității" (1970, p. 94).

În ceea ce privește schimbările în sistemul relațiilor adolescentului, iată care sunt cele mai importante aspecte:

- nu mai este considerat copil de către cei din familie și dobândește o autonomie și o independență crescute, i se respectă dorințele și preferințele, este consultat în problemele care au importanță pentru familie;
- în cadrul școlii, profesorii au atitudini noi, le respectă punctele de vedere, părerile și sugestiile și li se adresează altfel în comparație cu stadiile anterioare. Pot să apară relații de cooperare cu profesorii în elaborarea de lucrări la disciplinele preferate, pentru comunicări științifice sau studii ce se pot publica. Cu profesorii încep să fie discutate și problemele de viață;
- adolescentul poate să se relaționeze și cu alte persoane și instituții decât cele școlare și familiale, fără a mai fi nevoie de mediere din partea părinților. La 14 ani obține buletinul de identitate, iar la 18 ani dreptul de vot.

2.3. Câteva aspecte ale dezvoltării biologice

În legătură cu acest aspect al dezvoltării, H. Lehalle spune că schimbările biologice nu mai sunt spectaculoase, dar cele psihice devin mai intense. Acestea continuă și în adolescență, însă cu ritmuri mai scăzute (Șchiopu, Verza, 1989, p. 56). La sfârșitul stadiului se ajunge la o înălțime medie între 170 cm și 177 cm la băieți, iar la fete între 162 și 168 cm. Mai ales în mediul urban creșterea în înălțime este mai accentuată. Creșterea în greutate este la băieți în jur de 60-65 kg, iar la fete este puternic influențată de modelele culturale. Procesele de osificare se continuă și se desăvârșesc la nivelul coloanei vertebrale, adică se osifică apofizele vertebrelor și plăcuțele intervertebrale și astfel crește rezistența generală a sistemului osos. Se produce osificarea sternului (partea superioară se va osifica definitiv între 20 și 25 de ani), a oaselor lungi ale membrelor. La nivel facial se realizează armonizarea trăsăturilor. Sistemul muscular se dezvoltă mai ales sub raport funcțional,

adică al capacității crescute de tonus și al unui reglaj perfecționat în producerea mișcărilor. Se atinge o armonie generală a întregului organism și o frumusețe fizică specifică acestui interval al vieții. Sistemul neuroendocrin se echilibrează și se înregistrează un prim nivel al maturizării sexuale. Sistemul nervos se perfecționează funcțional: crește viteza de realizare a conexiunilor nervoase și posibilitatea de a fi organizate și ierarhizate rapid. Se amplifică mai ales activitatea lobilor frontali.

2.4. Dezvoltarea cognitivă în adolescență și postadolescență

2.4.1. *Creșterea capacităților perceptive și de reprezentare*

Așa cum am subliniat, în adolescență se înregistrează o dezvoltare cognitivă remarcabilă. Toate procesele informaționale se desfășoară la nivel înalt și chiar ating unii dintre cei mai înalți parametri caracteristici speciei umane.

În legătură cu toate categoriile de percepții, J. Piaget subliniază: „Condițiile organice ale percepției nu sunt pe deplin realizate decât în faza adolescenței..." (Piaget, Inhelder, 1976, p. 129).

Scad pragurile senzoriale și crește operativitatea explorării percepției oricărui tip de stimul. Cele mai importante schimbări în dezvoltarea *percepțiilor vizuale* sunt: crește acuitatea vizuală, se realizează *rapid discriminări* ale formelor și culorilor, *schemele perceptive funcționează operativ* și asigură identificări și interpretări precise, scade ușor și în acest stadiu câmpul vizual și vederea în adâncime din cauza solicitărilor activităților desfășurate în câmp apropiat. Adolescenții pot *extrage cu ușurință informația din figurile complexe.* Pot estima mai bine dimensiunile obiectelor, volumele, ritmurile, viteza etc.

Mai ales fetele pot diferenția și mai bine, comparativ cu stadiul anterior, nuanțele cromatice și le pot vizualiza în mai multe feluri. De altfel, adolescenții *pot verbaliza*, dar mai bine decât preadolescenții, rezultatele percepțiilor lor, le pot exprima nuanțat și pot *descoperi semnificații diferite și adesea personalizate.* Totodată, manifestă frecvent o vibrație afectivă ce le este caracteristică atunci când percep ceva deosebit.

Percepțiile auditive se află, de asemenea, la un nivel ridicat de dezvoltare. Auzul fonematic atinge cel mai înalt nivel de manifestare, iar pentru o altă limbă străină poate să se apropie foarte mult de discriminări extrem de fine. Auzul muzical atinge *de asemenea* calități ridicate. Adică sunt percepute piese muzicale complexe și de mare întindere a tonurilor, cu ritmuri și intensități diferite. Le plac în continuare atât ritmul, cât și intensitatea mare, dar ceva mai redusă în comparație cu preferințele preadolescenților. Dacă au aptitudini pentru muzica vocală sau instrumentală, reglajele sunt dintre cele mai bune. Pot să aibă deja performanțe recunoscute.

Auzul fizic este la rândul său în creștere, dar fără evoluții spectaculoase și condiționat mult de preocupări și interese.

Capacitățile observative ale adolescenților sunt într-un evident progres și se exprimă în: a) adaptează activitatea observativă la tipul de sarcină cognitivă sau practică pe care urmează să o rezolve; b) își pot organiza și dirija explorarea obiectelor și fenomenelor; c) își pot stabili singuri indicatorii de urmărit; d) pot valorifica independent, mai ales postadolescenții, rezultatele observațiilor proprii; e) își pot construi chiar o strategie de observare și apoi de valorificare a datelor; f) își pot investi capacitățile observative în microcercetări în anii de liceu, iar în postadolescență în cercetări veritabile; g) pot să realizeze cu mai mult succes chiar autoobservarea.

Sunt *posibilități deosebite de reprezentare*, adolescentul fiind capabil să realizeze cu ușurință imagini foarte bogate în detalii, cât și altele cu un grad foarte mare de generalizare.

Procesul de reconstructivitate reprezentativă se realizează deplin şi cu uşurinţă. M. Reuchlin notează: „Fiecare imagine, fiecare reprezentare este elaborată, subiectul îi imprimă o structură şi prin aceasta o interpretare, o semnificaţie din mai multe posibile" (1999, p. 339).

Pot cu uşurinţă să reprezinte orice şi să verbalizeze imediat şi nuanţat. De asemenea, creşte transformabilitatea reprezentărilor necesară atât gândirii, cât şi imaginaţiei. Reprezentările se organizează cu mai mare uşurinţă în jurul unor nuclee de semnificaţie, ceea ce facilitează actualizarea lor rapidă, asocierea direcţionată, subordonarea mai eficientă la activitatea de gândire.

2.4.2. *Particularităţile gândirii adolescentului şi postadolescentului*

Intrarea în adolescenţă înseamnă după J. Piaget, *desăvârşirea stadiului operaţiilor formale.* Având în vedere atât cercetările lui J. Piaget şi ale colaboratorilor săi, cât şi cele ale altor autori, putem releva următoarele trăsături caracteristice gândirii adolescentului:

- operaţiile de gândire sunt pe deplin eliberate de conţinuturile informaţionale cărora li se aplică (Piaget, Inhelder, 1976, p. 112), se generalizează şi se transferă uşor, deci ele *devin formale şi se transferă cu mare uşurinţă*;
- operaţiile se pot aplica rezultatului operaţiilor anterioare. Se realizează astfel *operaţii de gradul al doilea,* care permit o *combinatorică mentală* caracteristică acestei vârste. Piaget subliniază: „Această generalizare a operaţiilor de clasificare sau a relaţiilor de ordine duce la ceea ce se numeşte combinatorică (combinări, permutări etc.), în cursul căreia cea mai simplă operaţie constă în combinări propriu-zise sau în clasificări ale tuturor clasificărilor" (Piaget, Inhelder, 1976, p. 112). La fel, M. Reuchlin relevă: „Această achiziţie îi dă copilului posibilitatea să construiască şi să utilizeze după o metodă sistematică toate modalităţile diferite de grupare a obiectelor într-o colecţie" (1999, p. 237). Combinatorica se aplică nu numai obiectelor, ci şi propoziţiilor, enunţurilor verbale diferite (1999, p. 237). Se nasc astfel operaţii propoziţionale cum ar fi: implicaţii, disjuncţii exclusive şi neexclusive etc.

Se desăvârşeşte şi reversibilitatea operatorie. La această vârstă, „...fiecare operaţie va fi de acum încolo, în acelaşi timp, inversa unei alte operaţii şi reciproca unei a treia" (Piaget, Inhelder, 1976, p. 117). Acest edificiu operatoriu funcţionează riguros, respectând mai întâi implicit şi apoi explicit legile logicii (când îşi însuşesc această nouă disciplină şcolară).

- *se formează şi se consolidează scheme de gândire* aşa cum ar fi cele privind stabilirea proporţiilor, utilizarea dublei referinţe etc., se însuşesc numeroşi algoritmi generali şi specifici de identificare, rezolvare şi control;
- *raţionamentul ipotetico-deductiv* se realizează cu uşurinţă şi domină în activitatea gândirii. M. Reuchlin spunea: „Adolescentul are putinţa să examineze consecinţele ce decurg în mod necesar din ipotezele sale; gândirea formală este şi o gândire ipotetico-deductivă" (1999, p. 237). Adolescenţii şi preadolescenţii pot construi şiruri lungi de raţionamente pentru a confirma o idee, a fundamenta o teoremă etc. P. Osterrieth spune că acum este „vârsta sistemelor abstracte şi a teoriilor" (1976, p. 141). Adolescenţei îi este caracteristic un fel de spirit experimental care demonstrează funcţionarea la nivel înalt a operativităţii mentale. El constă în faptul că adolescenţii identifică uşor toţi factorii implicaţi în producerea unui fenomen şi face apoi testarea mentală

succesivă a fiecăruia, stabilindu-se gradul lor de contribuţie diferenţiată;

- *gândirea adolescenţilor poate prelucra un mare volum de informaţii* şi operează cu sisteme variate de simboluri. Ei pot să rezolve categorii variate de probleme. La 17-18 ani se atinge vârful dezvoltării inteligenţei din acest stadiu, iar după J. Piaget, acesta este chiar cel caracteristic fiinţei umane;
- *noţiunile* cu care operează gândirea adolescentului pot avea *un grad foarte ridicat de abstractizare şi generalizare* şi formează sisteme riguroase pentru fiecare disciplină şcolară. Acum se însuşesc şi categoriile filosofice principale;
- toate achiziţiile de ordin informaţional şi operaţional permit gândirii adolescentului şi postadolescentului să înţeleagă aspectele complexe şi subtile ale cunoaşterii umane, cum ar fi relaţia probabil, posibil, imposibil, spaţiul şi timpul infinite, relaţia între viaţa subiectivă şi lumea exterioară, mişcarea astrelor, destinul omenirii etc.;
- în ansamblul său, gândirea adolescenţilor este *logică şi profundă, organizată şi sistematică, riguroasă şi reflexivă, deschisă la nou.* „În jurul vârstei de 17-18 ani, gândirea critică se realizează la parametri înalţi şi permite orientarea independentă în sursele de informare, aderarea la teorii şi explicaţii, testarea şi evaluarea ideilor şi soluţiilor elaborate" (Zlate, 1999, pp. 279-280). Aceste aspecte sunt mai accentuate în postadolescenţă. Tot gândirea critică este cea care permite adolescenţilor să-şi evalueze propriile cunoştinţe şi să-şi conştientizeze ignoranţa în unele domenii (Şchiopu, Verza, 1995, p. 249).

În acelaşi timp, adolescenţii conştientizează şi puterea minţii umane şi mai ales a lor, ceea ce generează, după Elkind, o nouă formă de egocentrism (*apud* Lerner, Hultsch, 1983, p. 354). Aceasta se manifestă ca o credinţă specifică în unicitatea modului lor de a gândi.

Este de asemenea, caracteristică pentru acest stadiu amplificarea mecanismelor metacognitive care se exprimă în preocupări pentru perfecţionarea gândirii şi în cristalizarea unui stil intelectual propriu. Prin urmare, adolescenţa este stadiul unui disponibil de dezvoltare cognitivă remarcabil, dar care ajunge să se exprime în capacităţi reale numai în condiţii de stimulare de către mediu şi educatori şi de existenţă a motivaţiei proprii şi a implicării efective în sarcini cognitive. De aceea, în ceea ce priveşte nivelul dezvoltării cognitive sunt suficiente diferenţe între adolescenţi. S-au constatat astfel decalaje orizontale care au fost puse în evidenţă de cercetările din ultimele patru decenii de grupul cercetătorilor care au fost numiţi neopiagetieni (Lerner, Hultsch, 1983, pp. 352-357).

2.4.3. *Caracteristicile memoriei adolescenţilor şi postadolescenţilor*

Maturizarea mecanismelor neurocerebrale şi dezvoltarea, în stadiile anterioare, a sistemelor mnezice au pregătit noul nivel al memoriei din adolescenţă, care se caracterizează prin:

- *creşterea volumului memoriei.* Acesta atinge în adolescenţă nivelul cel mai ridicat şi este o condiţie subiectivă foarte importantă pentru formarea bazelor culturii generale şi, parţial, a celei profesionale; este în fapt un vârf al memoriei umane în ceea ce priveşte această caracteristică;
- *dominarea memoriei logice,* fără de care nu s-ar putea face faţă marelui volum de cunoştinţe pe care adolescenţii ar trebui să-l asimileze. În general, adolescenţii resping memoria mecanică, „toceala", dar sunt şi unii care, învăţând cu intermitenţă şi pierzând astfel legăturile logice dintre noţiuni şi idei şi aflându-se în faţa unor examene importante de care

îi desparte un timp insuficient, apelează, până la urmă, la memoria mecanică și riscă să facă greșeli uluitoare, de tipul „perlelor de la bacalaureat". De aceea, J. Piaget a subliniat insistent importanța schemelor de gândire pentru buna funcționare a memoriei (1968), iar M. Reuchlin (1999, pp. 169-170) a insistat asupra legăturilor memoriei cu inteligența în vederea creșterii eficienței acesteia. Din aceleași considerente, mai promovăm modelul „învățării structurante" (Crețu, 2008);

- *amplificarea capacităților de a memora laturile abstracte și generale ale cunoștințelor*, care susține implicarea adolescenților în sarcinile complexe de învățare;
- *creșterea caracterului activ al memoriei*, exprimat în identificarea cu ușurință a ideilor centrale, ierarhizarea lor, selectarea argumentelor ce susțin tezele centrale, eliminarea detaliilor nesemnificative, folosirea strategiei celei mai bune etc. Adolescenții lucrează eficient cu punctaje, tabele sinoptice, scheme de sprijin, hărți selective etc. În legătură cu acest aspect, Elena Bonchiș atrăgea atenția asupra faptului că, dacă în copilărie sunt utilizate mai degrabă inconștient unele procedee active de memorare, în adolescență acestea se folosesc în mod deliberat și se adaptează la particularitățile fiecăruia;
- *existența unui fond de cunoștințe* acumulate în timp ușurează memorarea și păstrarea altora noi, acestea îndeplinind o funcție de „ancoră", după cum au demonstrat D.P. Ausubel și F.G. Robinson (1981, p. 137).

Dezvoltarea metamemoriei îi permite adolescentului să susțină activ atât întipărirea, cât și păstrarea cunoștințelor. El apelează în cunoștință de cauză la repetiții organizate și sistematice pentru conservarea cunoștințelor esențiale și intensificarea lor în prejma unor examene și competiții (Bonchiș, 2000, p. 160).

Păstrarea în memorie este susținută, pe de o parte, de interesele școlare și, pe de altă parte, de aspirația de a fi persoane culte și astfel pot memora în legătură cu autorii unor valoroase lucrări beletristice sau de poezie, date din biografia lor și aprecierile făcute de criticii literari etc. Cei care sunt talentați și le plac poeziile se remarcă prin memorarea, păstrarea și reproducerea cu încântare a acestora, dobândindu-și chiar o anumită reputație.

În ceea ce privește *reproducerea activă a cunoștințelor* în raport cu sarcina și totodată într-un mod personal de organizare și exprimare, acest aspect este și mai accentuat în postadolescență. Totuși, atât adolescenții, cât și postadolescenții, în cazul unei sarcini mai complexe, nu-și dau seama dacă au reprodus tot ce ar fi trebuit.

Între memorie și gândire se stabilesc relații foarte complexe, cu efecte favorabile pentru fiecare dintre cele două procese cognitive principale.

2.4.4. *Manifestarea imaginației în adolescență și postadolescență*

În adolescență există toate condițiile de ordin neurofuncțional și psihologic pentru manifestarea, la niveluri crescute, a formelor active și voluntare ale imaginației (experiența personală, cunoștințe numeroase, un nivel mental ridicat, stăpânirea mijloacelor de expresie etc.), iar adolescenții simt că planul imaginației este o zonă de autodefinire și exprimare originală.

Imaginația reproductivă este cu ușurință implicată în învățarea la diferite discipline, dar și în realizarea lecturilor particulare.

Numai că imaginația creatoare este cea care se manifestă cel mai mult la un nivel înalt și caracteristic pentru acest stadiu. Imaginația creatoare implicată în învățarea prin descoperire la diferite discipline școlare este *favorizată de legăturile*

strânse cu gândirea. Aceasta susține originalitatea specifică imaginației științifice și tehnice, adică a acelora care trebuie să se subordoneze legilor fenomenelor.

Imaginația creatoare, implicită activităților artistice, se află într-o strânsă legătură cu specificul afectivității adolescentine și de aceea poartă o amprentă caracteristică pentru acest stadiu. Trăirile afective tumultuoase, intense, profunde vor genera, de exemplu, o poezie mai deosebită de tot ce va mai realiza o persoană talentată în acest domeniu.

Legătura strânsă cu gândirea, în cazul imaginației științifice, face ca aceasta să nu alunece în neverosimil, iar adolescentul să fie preocupat să verifice rezultatele și să spună mereu: „Să văd dacă este posibil".

Conștientizând disponibilitățile lor imaginative și având trebuințe puternice de autoafirmare, adolescenții sunt foarte receptivi la sarcinile creatoare și au ei înșiși inițiative interesante, mai ales dacă au aptitudini pentru un domeniu științific sau artistic.

Visul de perspectivă, ca formă de imaginație activă și creatoare, este implicat în cristalizarea idealului de viață la care ne vom referi ulterior.

Dar adolescenții încep să fie atenți la *visele lor* nocturne și să fie preocupați de interpretarea și descifrarea semnificațiilor prevestitoare ale acestora. Tot în acest stadiu, *reveria* le ocazionează experimente care-i fac să scruteze viitorul.

În ansamblul său, imaginația adolescenților și postadolescenților se relevă printr-un grad mai mare de originalitate și de personalizare a modurilor sale de exprimare.

2.4.5. *Comunicarea și limbajului în adolescență și postadolescență*

Întreaga dezvoltare cognitivă la care ne-am referit se află în strânsă interdependență cu limbajul. M. Reuchlin spune: „Limbajul aduce acestei dezvoltări o contribuție importantă și chiar necesară" (1999, p. 227). Adolescența este o perioadă importantă în dezvoltarea ființei umane și în ceea ce privește amplificarea capacităților verbale. Cele mai importante progrese în sfera limbajului sunt următoarele:

a) *Creșterea remarcabilă a vocabularului* până la 20.000 de cuvinte la sfârșitul stadiului, ceea ce-i asigură adolescentului o competență lingvistică sporită, adică îi permite să înțeleagă cu ușurință ceea ce îi comunică altul sau citește. În postadolescență, aceste posibilități ating vârfuri și mai înalte. Se însușește mai intens limbajul științific la cei care își continuă studiile.

Adolescenții și postadolescenții utilizează și tehnica modernă de comunicare și își însușesc astfel limbajul calculatoarelor și deprinderile corespunzătoare de lucru.

Creșterea cognitivă remarcabilă și volumul mare de cunoștințe de care se dispune acum fac să devină mai clare și precise semnificațiile cuvintelor, care au și mai mult în nucleul lor noțiuni științifice. Adolescenții manifestă exigență față de respectarea sensurilor cuvintelor și expresiilor verbale (Șchiopu, Verza, 1989, p. 129). Dar adolescenții sunt capabili să valorizeze și potențialul poetic al limbii, mai ales în anumite exprimări în scris. În cazul unor relații afective profunde cu alte persoane, se manifestă o capacitate sporită de a decodifica și înțelege cele mai fine nuanțe ale structurilor verbale folosite în comunicare cu aceștia.

b) *În ceea ce privește vorbirea*, se consolidează foarte mult stereotipurile verbale de receptare, de codificare, pronunție, ceea ce face ca debitul și viteza comunicării să fie ca ale adultului. Autoreglarea crescută a vorbirii se manifestă și ca selecție a materialului verbal, ca adaptare rapidă la situația de comunicare și ca fluență și expresivitate. Stilul exprimării este îngrijit, controlat mereu de normele gramaticale în legătură cu

care adolescentul manifestă exigențe și autoexigențe caracteristice. Pentru el, stilul expunerii este măsura nivelului inteligenței și gradului de cultură propriu unei persoane.

Dialogul se manifestă nuanțat în funcție de situație, de interlocutor, de relațiile cu acesta. Față de profesor și, în genere, față de adulți, la cei mai mulți adolescenți se constată exprimări elevate, expresii reverențioase etc.

Între ei însă își permit adesea lejerități verbale mai ales din spirit de gașcă. Deși folosesc în continuare jargonul, acesta nu mai este chiar atât de prețuit. Alți adolescenți care abandonează școala se integrează în grupuri marginalizate, cu un limbaj de nivel scăzut, încărcat de trivialități și cuvinte cu înțelesuri suburbane, pe care îl afișează adesea ca expresie a puterii lor, a durității, a masculinității. Adolescenții manifestă o plăcere caracteristică pentru dialog, pentru discuții în contradictoriu pe teme mai generale cum ar fi: inteligența, cultura, justiția, referințele culturale, dreptatea, valoarea stilurilor de conducere a unor organizații sociale etc.

Discursul verbal se caracterizează prin premeditare, organizare unitară; coerența ideilor, control logic și gramatical, apelul la limbajul literar, exprimare fluentă, expunere adecvată, însoțită uneori de un patos caracteristic, o adaptare din ce în ce mai bună la tema abordată, la contextul de comunicare, auditoriu.

c) Comunicarea nonverbală a adolescenților este mult mai nuanțată și mai bogată. Așa, de exemplu, crește considerabil expresivitatea privirii și asigură o comunicare discretă între sexe. La fel, limbajul gesturilor este mult mai bogat și nuanțat față de stadiile anterioare. De exemplu, devin semnificative și sunt conștient folosite tăcerea, postura, spațiul intim etc.

d) Citirea progresează în corectitudine, coerență și expresivitate, ca și în viteză. În postadolescență se pot însuși tehnici de citire rapidă, dar, dacă multă vreme nu s-a folosit citirea cu voce tare, atunci când va apărea o sarcină de acest fel, trebuie făcut un exercițiu prealabil de reactivare a stereotipurilor de citire, ca să se evite eventualele greșeli, bâlbâieli, pauze stânjenitoare.

e) Limbajul scris se caracterizează prin accentuarea particularităților personale ale grafemelor, prin exigență privind normele gramaticale și ortografice, prin creșterea importanței fazei de proiectare a ceea ce se va exprima în scris. Cunosc toate formele de adresare în scris și le utilizează frecvent.

f) Adolescenții sunt deosebit de interesați și de perfecționarea vorbirii într-o altă limbă. Postadolescenții tind să-și lărgească aceste posibilități prin învățarea sau perfecționarea unei a doua limbi străine. Folosesc cu abilitate Internetul.

Dar toate aceste performanțe ale limbajului se ating numai dacă adolescenții au aspirații înalte și se manifestă conștient și activ în ceea ce privește sporirea generală a capacităților lor de comunicare verbală.

2.5. Evoluția afectivității, motivației și voinței în adolescență și postadolescență

Dacă dezvoltarea cognitivă a adolescenților este considerată remarcabilă, același lucru trebuie să-l afirmăm și cu privire la afectivitate. Se pare că în acest plan se produc schimbări spectaculoase, care i-au făcut pe mulți cercetători să califice adolescența drept vârsta „furtunilor și stresului". În cele ce urmează, vom enumera principalele particularități ale afectivității adolescentine mai semnificative pentru activitatea instructiv-educativă de la această vârstă:

a) *Rezonanța afectivă amplă* a tuturor tipurilor de evenimente trăite de adolescent, care face să se îmbogățească și să se diversifice toate genurile de procese afective.

Intrând în relații mai profunde cu ambianța, având capacități mai mari de înțelegere, fiind mai conștient de sine și legând totul de eul propriu, adolescenții trăiesc mai intens, mai profund emoții și sentimente chiar în același cadru familial sau școlar.

Mediul școlar generează bucuria crescută a succesului ocazionat de examene, concursuri, competiții. Insuccesul este trăit mai acut decât la celelalte stadii pentru că este mai puternic legat de perspectivele proprii. Este mai sensibil față de felul în care profesorii îi evaluează cunoștințele și capacitățile. Își dă mai bine seama de eventualele erori pe care le fac profesorii în aprecierea prestațiilor lor școlare (constată cu uimire că un coleg a luat o notă mai mare decât el, când știe bine că a copiat).

Emoții și sentimente mai nuanțate sunt generate și de relațiile cu colegii, cum ar fi de prietenie, admirație, încredere sau de dispreț, ură, invidie etc.

Față de profesorii cu care pot comunica ușor și care le acordă încredere și considerație au sentimente de stimă, prețuire, respect, dragoste, admirație, făcându-i adesea să aleagă un viitor profesional ca al acestora.

Situațiile familiale sunt generatoare de ample și profunde emoții și sentimente. Adolescenții trăiesc răscolitor evenimente precum decesul cuiva drag din familie, divorțul, până la îmbolnăvire.

Integrându-se în relații mai largi sociale și culturale, adolescenții manifestă emoții și sentimente determinate de evenimente mai apropiate sau mai depărtate de zona lui de viață: nemulțumire, indignare, ură sau bucurie și solidarizare.

b) Toate tipurile de emoții și sentimente la care ne-am referit mai sus sunt trăite la cote înalte și de aceea se vorbește despre un *entuziasm juvenil caracteristic.* M. Debesse se referea la „vivacitate afectivă", iar alți autori subliniau tumultul afectiv, exaltarea emoțională a adolescenților, care-i deosebește foarte clar de adulți.

c) În adolescență se parcurg faze noi în *amplificarea și consolidarea unor sentimente cristalizate în stadiile anterioare și totodată se formează altele noi.* Se subliniază că acum „crește emoționalitatea intelectuală și socială" (Șchiopu, Verza, 1989, p. 200). Dintre sentimentele noi care se dezvoltă în acest stadiu, îl avem în vedere pe cel al onoarei, valorizat foarte mult de adolescenți, și care, dacă ar fi pierdut, s-ar anula o parte a sensului vieții cuiva. La fel, sunt în plin proces de manifestare sentimentele legate de propriul eu, ca mândrie, demnitate, respect de sine, mulțumire etc., dar și orgoliul, îngâmfarea etc.

O mențiune specială trebuie să facem în legătură cu *sentimentele ce apar în cadrul relațiilor dintre sexe.* Se trăiește sentimentul primei iubiri. Aceasta este considerată de adolescentul însuși ca unică și irepetabilă, neîncercată de nimeni (Lerner, Hultsch, 1983, p. 355). În zilele noastre, cristalizarea acestui sentiment se petrece altfel, în condițiile liberalizării moralei sexuale. Dar și în acest context rămân câteva caracteristici care o vor deosebi de sentimentele de iubire din următoarele stadii. Cristalizarea lui este precedată de așteptarea îndrăgostirii. De aceea își analizează frecvent trăirile proprii sau identifică în cărțile de literatură manifestările îndrăgostiților sau pun întrebări adresate celor cu experiența acestui sentiment. Este atent de asemenea la toate semnele ce vin din partea celuilalt, pentru a căpăta curajul comunicării a ceea ce simte el. În general, acestă primă iubire este liberă de stereotipii și rutină, încărcată de candoare și prospețime. Mihai Ralea o caracterizează ca ingenuă, proaspătă, nouă, tulburătoare. Vasile Pavel consideră că trăirea primei iubiri este frecvent

însoțită de idealizarea persoanei spre care se îndreaptă, mai ales dacă aceasta nu este prezentă și se află la depărtare. De obicei, această primă iubire este mai ancorată în prezent și mai puțin legată de viitor pentru că adolescenții înșiși conștientizează situația lor de elevi, distanța foarte mare față de integrarea într-o profesie și posibilitatea întemeierii propriei familii. În unele cazuri, această primă dragoste se poate încheia chiar prin căsătorirea celor doi. De cele mai multe ori, ea se destramă, dar este păstrată pentru toată viața în memoria biografică, este comparată cu ceea ce a urmat și este apoi apreciată mai degrabă ca o joacă de copii cu ceva efemer, dar de neuitat și poate ghida alegerea ulterioară a persoanelor față de care se va manifesta o dragoste matură. Trăirea primei iubiri este o condiție de maturizare afectivă din zona vieții intime.

Sunt apoi preocupări și trăiri nuanțate în legătură cu fericirea prezentă și cu cea viitoare. Aceasta este legată de importante motivații, cum ar fi: speranța, aspirația, dorința însoțită și de neliniște și teamă, mai ales în societatea actuală plină de schimbări, de învolburări, proteste, revolte etc.

d) Spre deosebire de alte stadii, în adolescență se înregistrează un *grad ridicat de conștientizare a experienței afective*, însoțit de tendința crescută de reexaminare, meditație și evaluare, folosirea unui jurnal intim. Se îmbogățește conștiința afectivă.

e) În adolescență se atinge un nivel mai înalt de reglare a conduitelor emoțional-expresive. Adolescentul poate manipula voit expresivitatea sa emoțională, ușurându-și adaptarea în diferite situații. Totuși, autoreglajele rămân limitate și la fel ca la preadolescenți, nu-și pot reprima reacțiile de înroșire sau paloare când sunt emoționați și nu vor să arate acest lucru. Cei cu inteligență afectivă pot să-i uimească pe cei din jur prin finețea și subtilitatea conduitelor emoțional-expresive.

f) *Se aprofundează structurarea componentelor morale din structura sentimentelor* și astfel se amplifică rolul acestora în orientarea relațiilor și preferințelor adolescentului. Acești adevărați *acceptori morali* sunt legați de conștiința și valorile morale, sistemul propriu de valori, proiectele de viitor. Devin factori stimulatori în cristalizarea sentimentelor, dar și repere ale evaluării trăirii acestora și conduitelor emoțional-expresive proprii și ale altora.

g) Așa cum am constatat deja, în adolescență se înregistrează atât amplificarea vieții afective, cât și atingerea unui anumit nivel de maturizare specific pentru acest stadiu. Dar cel puțin la unii adolescenți rămâne un anumit grad de *fragilitate afectivă* care se află la baza unor dezadaptări în raport cu mediul familial, cel școlar și social-comunitar. Astfel, adolescenții pot să devină prea timizi, pot să devină neîncrezători, triști, să devină depresivi și chiar să facă gesturi grave, cum sunt cele de suicid. Alteori, din nevoia de a diminua tensiunile interne de nesuportat, pot să recurgă la alcool și droguri. Dintre cele mai importante cauze ale acestor evoluții nefavorabile menționăm: lipsa unei bune comunicări în familie, mari dificultăți în viața de familie, sărăcia accentuată, decepția părinților datorată insucceselor școlare înregistrate de adolescent, dezamăgirea proprie față de eșecurile școlare repetate, marginalizarea în cadrul grupărilor formale și informale, indiferența și respingerea din partea persoanei iubite, apariția prea devreme a propriilor copii etc. Acești adolescenți, care trec prin evenimente negative și stări afective acute, trebuie să fie sprijiniți de familie, dar și de psihologii școlari și psihoterapeuți.

2.5.1. Evoluția motivației

Cu privire la evoluția motivației în adolescență, este necesar să relevăm două planuri principale: 1. reierarhizări ale structurilor motivaționale generale; 2. amplificarea și intensificarea motivației prin învățare și manifestarea ei diferențiată la diferitele grupări de adolescenți.

Cu privire la structura generală a motivației din adolescență sunt de reținut mai ales următoarele aspecte:

- se manifestă foarte activ *trebuințele de autorealizare și autoafirmare*, astfel adolescentul caută tot felul de ocazii pentru a-și testa propriile posibilități. Dacă are aptitudini pentru învățare, se implică puternic în activitățile școlare, în concursuri și competiții, în alte tipuri de solicitări. Dacă își descoperă alte feluri de aptitudini și înclinații se înscrie în cluburi și cercuri pentru a le cultiva și a le pune în valoare. Autoafirmarea mult intensificată față de studiile anterioare (Șchiopu, Verza, 1989) îi determină să: a) manifeste o nerăbdare caracteristică să acționeze în orice situații în care se vor afla (M. Debesse); b) să facă ceva remarcabil (M. Debesse); c) să contribuie într-un fel la existența celor din jur, cel mai frecvent a acelora din familie; d) dacă se poate, să contribuie la propriul destin. Nu mai vor să fie simpli spectatori, ci să „...opereze prin afirmare de sine" (Șchiopu, Verza, 1989).
  Autorealizarea se exprimă, mai ales, în: a) face efortul de a fi cel mai bun într-o direcție sau alta și este fericit dacă a reușit; b) realizează fel de fel de încercări ca să găsească terenul autorealizării; c) dorește să-și cunoască forțele, abilitățile, aptitudinile; d) trăiește intens succesele în activitățile în care s-a angajat;

- pentru toți se parcurge o nouă *fază a cristalizării interesului pentru viitoarea profesie și pentru identificarea vocațională*. Către finalul adolescenței, căutările în aceste direcții se intensifică, se stabilizează ca direcție și se diversifică modul în care vor fi satisfăcute (Lehalle, 1988, p. 154).
  Astfel, interesul pentru viitorul profesional se află într-o fază realistă, adică se bazează pe cunoașterea de sine (mai ales pe aptitudini și aspirații), și sunt mai bine informați cu privire la cerințele sociale. Cei ce au aptitudini pentru un domeniu și le-au manifestat deja cu succes, își descoperă deja vocația, se „simt chemați" pentru acel domeniu și se implică mai timpuriu în programe de informare sau de exercitare a ceva practic;
- *interesele cognitive* formate în stadiul anterior devin mai profunde și mai active pentru ceea ce se leagă de viitorul profesional, dar rămân și deschideri mai largi pentru celelalte domenii, adolescenții fiind preocupați de cultura lor generală. Adolescența este vârsta unor *interese intense pentru lectură*, care tindeau altă dată să fie satisfăcute, la începutul stadiului, fără măsură, în sensul că citeau orice le cădea în mână și relativ dispersat ca tematică. Spre sfârșitul adolescenței cei care nu și-au diminuat acest interes devin mai selectivi și preferă nu doar literatură, ci și lucrări mai dificile cu caracter filosofic sau referitor la istoria culturii și civilizațiilor etc. Cei cu înclinații pentru literatură selectează lucrări de beletristică valoroase, dar și de critică literară. Sunt interesați de geneza operei literare, de originalitatea conținutului și stilului ei etc.
- conștienți de propriile transformări sufletești, adolescentul manifestă un interes crescut pentru viața psihică, pentru cunoașterea de sine și a celor din jur.
- continuă să-și manifeste interesul pentru grupul informal, dar acesta se prezintă acum mai ales ca un ansamblu de diade heterosexuale, este mai restrâns decât în preadolescență,

mai stabil şi prezintă o mai bună relaţionare între interesele personale şi cele ale tuturor. Conformismul este modelat de o experienţă de grup mai îndelungată. Adolescentul petrece încă mult timp cu grupul, fie în întâlniri şi activităţi comune, fie în comunicarea pe Internet.

- se manifestă chiar *mai accentuat interesul pentru drumeţii, excursii, spectacole muzicale şi sportive.* Rămân în continuare fani ai unor vedete, dar fără a mai manifesta comportamente extravagante.
- către sfârşitul stadiului şi apoi în postadolescenţă se pot cristaliza interese sociale şi politice. Sunt interesaţi de ceea ce se petrece în lume, citesc ziare şi vizionează ştirile la TV, urmăresc dezbateri, poartă un dialog inteligent cu specialiştii în ştiinţele sociale şi politice, simpatizează cu mişcări sociale, critică atitudinile discriminative, participă afectiv la evenimente sociale;
- se dezvoltă noi forme de motivaţie, cum ar fi concepţia de viaţă, sistemul propriu de valori, idealul de viaţă, aspiraţiile puternice de a se apropia de statutul adultului.

2.6. Particularităţi ale voinţei adolescenţilor

Există o importantă evoluţie şi a motivaţiei pentru învăţare în acest stadiu, care însă prezintă distincţii între grupările de adolescenţi. Motivaţia extrinsecă se îmbogăţeşte şi dobândeşte o valoare socială mai mare decât în stadiul anterior: a) înţeleg faptul că societatea actuală cere mai multă competenţă pe care, în mare măsură, şcoala o asigură; b) încep să aibă convingerea că pregătirea de vârf este o garanţie pentru un viitor profesional sigur; c) gradul de pregătire asigură un loc important în societate; d) notele foarte mari susţin reputaţia; e) premiile, medaliile, titlurile pentru reuşitele la concursuri şi olimpiade câştigă stima celorlalţi.

Acţionează şi o motivaţie negativă, cu intensităţi diferenţiate, la grupări diferite de adolescenţi, cum ar fi: frica de insucces, de pierdere a reputaţiei, de pedeapsă, de dezamăgiri provocate părinţilor etc. Profesoara Ursula Şchiopu observa că toate planurile motivaţiilor sunt socializate, iar latura lor morală este intensificată (1989).

Motivaţia intrinsecă a învăţării este constituită din: a) interese cognitive de durată şi profunde; b) interese creative; c) satisfacţia depăşirii obstacolelor în rezolvarea problemelor, a neclarităţilor, a volumului prea mare de cunoştinţe şi a dezordinii lor.

Interesele cognitive se diferenţiază după discipline şcolare sau atracţia faţă de unele domenii şi devin mai selective. Vor fi mai puternice pentru cunoştintele pentru care au aptitudini şi înclinaţii.

Unii liceeni însă manifestă o *selectivitate restrictivă prea timpurie.* Din cauza timpului insuficient, a volumului prea mare de cunoştinţe de învăţat, a exigenţelor prea ridicate ale profesorilor, a solicitărilor crescute ale unor examene semnificative, unii adolescenţi neglijează în mod deliberat unele materii şi limitează posibilităţile de a-şi forma cultura generală şi de a-şi dezvolta toate capacităţile cognitive.

2.6.1. *Evoluţia voinţei*

În strânsă legătură cu dezvoltarea motivaţiei se realizează şi un anume grad de maturizare a mecanismelor voluntare. Acest nou nivel al dezvoltării voinţei se exprimă în câteva planuri caracteristice pentru adolescenţă şi postadolescenţă, şi anume:

- voinţa este implicată puternic în opţiunea pentru viitoarea profesie şi în desfăşurarea pregătirii din această perspectivă;

- este manifestată frecvent în realizarea în fapt a autonomiei și independenței pe care adolescentul și le cucerește de-a lungul acestui stadiu și le amplifică mult în postadolescență;
- de asemenea, este angajată în realizarea unor activități autoformative care devin în acest stadiu mai numeroase și țintesc mai ales calitățile de ordin sufletesc. Adolescentul este înclinat să respingă tutela familiei și să-și construiască singur destinul. Mai ales în postadolescență aceste aspecte sunt mai accentuate.

Manifestarea propriu-zisă a voinței în adolescență se caracterizează prin: a) își construiesc scopuri de perspectivă care se ating în timp îndelungat și treptat, mai ales cele ce se referă la viața personală și profesională de viitor; b) își urmăresc cu tenacitate scopurile dacă sunt convinși că sunt valoroase și importante pentru viața lor. (de exemplu, înainte de Revoluția din decembrie 1989, când locurile la Facultatea de Arhitectură erau foarte puține și candidații erau foarte mulți, o liceană a dat de 5 ori examen, a reușit și a devenit una dintre cele mai bune studente); c) dacă este cazul, știu cum să-și ierarhizeze scopurile atunci când se întâmplă să se activizeze mai multe sau să le construiască pentru a fi atinse într-o perioadă relativ limitată de timp; d) analizează și chibzuiesc asupra condițiilor de desfășurare a activităților orientate în anume scopuri; e) vor să ia singuri decizii legate de desfășurarea acțiunilor voluntare și se simt astfel independenți și autonomi; f) în acest stadiu se pot dezvolta pe deplin calitățile voinței. Din păcate, există și adolescenți la care aceste caracteristici nu sunt demonstrate nici în activitatea de învățare și nici în celelalte planuri ale vieții lor.

2.7. Personalitatea adolescentului și postadolescentului

Există multe elemente de continuitate în ceea ce privește dezvoltarea personalității de la preadolescent la adolescent și postadolescent, dar sunt în același timp și multe diferențe pentru a considera că în cursul acestui stadiu se produc prefaceri remarcabile.

Din punctul de vedere al factorilor care determină evoluția personalității acum, trebuie precizat că, la cei care au acționat până la intrarea în adolescență, se adaugă noi contribuții remarcabile: a) lărgirea foarte mare a relațiilor sociale; b) autoimplicarea în propriul proces de formare; c) intrarea în vâltoarea vieții reale. În legătură cu acest aspect, M. Debesse notează: „Pentru elevii noștri, aventura existenței personale a început... marea lor educatoare va fi de acum încolo viața însăși" (1981, p. 110); d) existența unei adevărate „subculturi a adolescenților", cum considera James Coleman în 1961, care exercită influențe specifice; e) parcurgerea de către societate a anumitor faze de dezvoltare diferite care au influențe specifice de la o generație la alta, existând astfel *determinanți generaționali* fiind astfel îndreptățită căutarea diferențelor specifice ale adolescenților anilor '60, '80, '90 etc. sau a celor din Europa, Asia, Africa, America; f) educația se amplifică și devine din ce în ce mai complexă de la o generație la alta; g) implicarea mai atentă a eului pe măsura dezvoltării lui prin acțiuni autoformative, autodeterminative etc.

În cursul acestui stadiu, unele componente ale personalității se consolidează și se amplifică, așa cum sunt aptitudinile și caracterul sau idealul de viață. Altele se formează acum, *iar personalitatea se prezintă pentru prima dată ca un ansamblu organizat și unitar, deși încă insuficient de consolidat și*

armonizat. Tot M. Debesse observă că personalitatea adolescentului nu este încă nici omogenă, nici precizată în mod definitiv. Îi lipsește încă o experiență suficientă și are prea puține acțiuni eficiente (Debesse, 1981, p. 110). La sfârșitul adolescenței și în postadolescență se ajunge însă la o autonomie mai crescută pentru a permite adaptarea la variate situații, la un anumit echilibru între aspirații și posibilități sau între viața personală și cea a anturajului, se conturează un sistem orientativ mai clar, se acționează mai eficient în vederea atingerii scopurilor și înfăptuirii idealurilor. Toate acestea însă se dobândesc după ce se trece printr-o perioadă mai scurtă sau mai lungă de negare, de opoziție, de contestare, care reprezintă manifestarea exterioară a ceea ce s-a numit „criza de originalitate a adolescentului". Ea poate începe în pubertate și poate să dureze până în postadolescență. Totodată, această structură de personalitate a adolescentului tinde să fie unică, specifică fiecăruia. Dar se menține încă o anumită *vulnerabilitate* care cere cu necesitate sprijin din partea familiei, școlii, specialiștilor din acest mediu (psihologul școlii, psihologul de familie).

Este diferită ca intensitate, durată, conținut al prefacerilor interioare, de la persoană la persoană. Marea transformare produsă de criză constă, pe de o parte, în despărțirea de atitudinile și comportamentele proprii copilăriei, și aceasta este latura negativă a crizei, iar pe de altă parte, în dezvoltarea forței eului, a conștiinței de sine, a disponibilităților creatoare – aceasta fiind latura pozitivă a crizei.

2.7.1. *Formarea unor noi componente ale personalității*

Cele mai multe înnoiri înregistrate în acest stadiu se referă la componentele orientative ale personalității.

Pe baza dezvoltării capacităților cognitive la nivel ridicat a unui mare volum de cunoștințe din diverse domenii, a unei

oarecare experiențe proprii de viață sau a observării evenimentelor din jurul său, adolescentul își formează *un mod propriu de a înțelege viața, își cristalizează o concepție* care începe să-l călăuzească în alegerile pe care le face și în care își investește forțele. Viața lui capătă astfel un sens major care-i concentrează toate capacitățile și energia de care dispune. Există însă și destui adolescenți care nu sunt preocupați de acest lucru și care se lasă conduși de întâmplările zilnice și de impulsuri bizare. Dezvoltarea lor de ansamblu are de suferit.

De asemenea, acele disponibilități intelectuale, afective și voluntare pe care le-am analizat anterior constituie condiția subiectivă a *structurării propriului sistem de valori*. Așa cum spunea cu foarte mulți ani în urmă Carmichael, adolescența este aptă de a-și însuși valori și de a se conduce după valori. Sursele acestora sunt influențele socio-culturale. (Golu, M., 2000, p. 538), în speță chiar sistemul de valori pe care îl promovează societatea. Dar la nivelul individului sunt selectate și ierarhizate într-un mod personal și au semnificații, intensitate și funcție orientativă diferite. Acest sistem de valori al unei persoane poate fi influențat nu numai de felul în care sunt promovate și relevate valorile în discursuri și dezbateri, ci mai ales de măsura în care se regăsesc în comportamentele reale ale oamenilor și în modurile de funcționare ale instituțiilor. De aceea, o anumită răsturnare de valori în societățile de tranziție perturbă și procesul formării sistemului personal de valori, cu toate consecințele acestui fapt pentru conduitele practice ale fiecăruia și pentru alegerea căilor de autorealizare.

O altă componentă orientativă a personalității care se formează în adolescență și în postadolescență *este conștiința apartenenței la generație*. Adolescentul care este capabil să gândească despre toate tipurile de evenimente și fapte reușește să constate și să judece și ceea ce se referă la ființa sa și la cei asemănători sieși. Ernst Fischer spune că generația se definește printr-un anumit mod de a simți, gândi și acționa al unui

grup. Adolescentul nu doar se integrează în grupuri, ci trăiește apartenența la comunitatea celor care îi seamănă, constată ce pot și ce înfăptuiesc aceștia, ce capacități au și în ce măsură generațiile celelalte le respectă drepturile și aspirațiile. Zazzo arată că diferențele dintre generații se trăiesc la toate vârstele, dar în adolescență ele au o acuitate caracteristică. Adolescenții sunt conștienți de forțele lor, le compară cu cele ale adulților și deseori cred că sunt superiori acestora și astfel aspiră să aibă același rol în societate ca și aceștia. De aceea, pot manifesta o poziție foarte critică față de adulți, în general, dar și față de cei cu care au strânse legături, așa cum sunt părinții. Însă conștiința apartenenței la generație poate genera manifestări protestatare efective, poate transforma opoziția individuală în una a unui grup foarte larg ce atrage atenția autorităților și le obligă la măsuri de detensionare și restabilire a echilibrului. Fenomene de acest fel au avut loc în Franța în 1968 și în 2006 și au impus în toate țările modificări de poziție față de adolescență și postadolescență.

De asemenea, în acest stadiu se continuă formarea *idealului de viață* ca o componentă caracteristică acestei perioade, având o importantă funcție de orientare și concentrare a capacităților și eforturilor adolescenților și postadolescenților, dând, împreună cu alte dimensiuni, un sens vieții și activității lor. Mai ales despre adolescență se spune că este vârsta idealurilor.

Spre deosebire de preadolescență, acum idealul este:

a) rezultatul sintezei a tot ce a reușit adolescentul să cunoască despre lume, a experienței sale, a concepției despre viață etc. și nu mai reprezintă doar o simplă preluare a unui model concret;
b) este legat de valori;
c) mai realist și deci mai legat de posibilitățile fiecăruia;
d) constant și stabil;

e) mai complex elaborat;
f) mai legat de ceea ce oferă societatea.

Dar există multe diferențe în felul în care se construiește idealul de viață în funcție de unele constante ale personalității deja constituite. Din acest punct de vedere se pot constata următoarele grupe de adolescenți:

a) cei talentați într-un domeniu au posibilitatea să-și elaboreze mai devreme idealul de realizare în domeniul corespunzător;
b) cei ce nu se disting prin ceva anume trebuie să facă mai multe tatonări și se prelungește în timp formarea idealului;
c) alții nu se preocupă de acest aspect și nu au un ideal sau au unul prea slab pentru a le orienta și motiva alegerile;
d) adolescenții insuficient maturizați ajung să-și construiască nu un veritabil ideal, ci o himeră, după cum spunea C. Rogers (*apud* Adrian Oprea, 2006, p. 96) și să trăiască apoi mari dezamăgiri;
e) sunt și unii care tind să se mulțumească mai degrabă cu mai puțin decât să fie nefericiți, și atunci își elaborează idealuri sub posibilitățile lor de realizare.

Între componentele orientative ale personalității adolescentine, un loc și un rol aparte revine *imaginii de sine* care rezultă dintr-o orientare constantă și o trebuință marcantă de autocunoaștere.

H.G. Schaffer (2005, p. 311) consideră conștiința de sine ca fiind primul pas în făurirea sinelui. În adolescență, conștiința de sine se accentuează și mai mult și este direcționată către cunoașterea de sine și definirea propriei identități.

Principalele căi folosite de adolescenți pentru cunoașterea de sine sunt, în parte, asemănătoare cu ale preadolescentului, dar sunt și altele noi. Printre cele mai mult folosite sunt:

a) Autoobservarea, autoanaliza și autoreflecția, care au în centrul lor mai ales: simțămintele, conduitele, reușitele în gândire, felul de a se îmbrăca, de a vorbi, de a se integra într-un context de învățare școlară sau activitate socială ori culturală. Accentuata autoobservare și reflecție îi poate duce la ceea ce cercetătorii au numit „audiența imaginară", adică acea credință a adolescentului că, dacă va merge undeva, va fi în atenția tuturor și de aceea sunt preocupați în mod exagerat la felul în care se prezintă, ceea ce, în cele din urmă, face dificilă adaptarea la împrejurări și la alți oameni. Un alt efect al autoobservării accentuate este intensificarea autosupravegherii, lucru care îi determină să nu se simtă în largul lor și să nu facă ce trebuie într-o situație în care sunt prezente și alte persoane. Se simte ridicoli, se autoblamează și vor mereu să analizeze situațiile trăite.

Autoobservarea poate îndemna adolescentul să-și alcătuiască un jurnal intim care îi permite să revină după un timp la însemnările privind emoțiile și sentimentele trăite, să le cântărească și să le evalueze corect.

b) Implicarea directă în activități este calea care îi permite cel mai bine să-și probeze propriile capacități și însușiri de personalitate. Participând la concursuri și olimpiade, adolescentul își confirmă aptitudinile și capacitățile, își sporește stima de sine, obține premii și diplome care-i cresc popularitatea. Există însă și un procent relativ mic de adolescenți care au angajări superficiale, mai ales pentru a-și satisface plăceri elementare, și aleg cu precădere diverse forme de divertisment, pierzând ocazia de a se cunoaște cu adevărat.

c) Compararea și confruntarea cu egalii în toate ocaziile: în învățare, în diferite competiții, în dispute și dezbateri etc.

H. Lehalle consideră că aceste legături amicale îi permit să se realizeze un fel de dedublare de sine care să susțină mai buna focalizare a conștiinței asupra propriei persoane. Aceasta este și o cale de intermodelare și identificare pe orizontală.

d) Calea „eurilor-oglindă" se referă la faptul că adolescenții urmăresc cu atenție reacțiile subtile ale celorlalți în legătură cu felul în care ei se prezintă, comunică, acționează etc.; sunt, cu deosebire, atenți la prieteni, profesori, părinți.

e) Dialogul cu personalități semnificative este, în cele mai multe cazuri, de profunzime, aduce informații substanțiale cu privire la persoana adolescentului și aceasta îi dă mare încredere.

f) Compararea cu eroii din literatură și filme oferă adolescentului posibilitatea să-și identifice caracteristici asemănătoare și să-i sporească încrederea în el (Elena Bonchiș).

g) G.W. Allport (1981) constata că o altă cale frecvent folosită de adolescenți este aceea de a încerca pur și simplu diverse roluri și apoi de a trece exact la cele ce se află la polul opus (a adopta o concepție și apoi a o nega, a alege haine sobre și apoi din cele extravagante, a pierde timpul și apoi a se afunda în studiu). Autorul consideră că, fără experiența diverselor variante, adolescentul nu trăiește satisfacția propriilor alegeri, nu simte că este el însuși și că s-a eliberat de tutela adulților (1981, p. 134).

h) A merge la consilierul școlar pentru a-și cunoaște problemele și a găsi căi de rezolvare.

Efortul de autocunoaștere are la adolescent și câteva particularități distinctive:

1. Adolescenții sunt mai capabili și mai pregătiți (ei studiază psihologia în școală) să-și identifice capacitățile, calitățile și defectele, bucuriile, speranțele, temerile, dezamăgirile, etc:

2. Au un interes sporit față de propria viață interioară și aceasta îi distanțează de copilărie.
3. Autocunoașterea țintește nu doar constatarea, ci și schimbarea și optimizarea propriei ființe, devenind astfel coautor la propria dezvoltare.
4. Adolescentul caută în mod expres unicitatea și originalitatea propriei ființe, aceasta fiind o trebuință remarcabilă a studiului. De aceea, când intră în preadolescență și mai ales în adolescență gemenii vor să se distingă în toate.
5. Cunoașterea de sine a adolescentului este permanent evaluativă și de aceea are nevoie de criterii și ocazii de comparare cu cineva de aceeași vârstă, cu standardele generale impuse de societate și chiar cu propriile realizări și achiziții anterioare.
6. Este totodată orientată spre viitor și de aceea se centrează spre ceea ce crede că este valoros în realizarea de sine în următoarele stadii ale dezvoltării.
7. Autocunoașterea este susținută de avansul cognitiv din adolescență și de puternicele trebuințe de autoafirmare și autorealizare.

Un prim rezultat al acestor căutări și eforturi de autocunoaștere este clarificarea identității de sine. G.W. Allport scrie că „în adolescență, problema centrală devine: cine sunt eu" (1981, p. 133).

E. Erikson subliniază faptul că în adolescență se accentuează căutarea identității de sine. Intensificarea deosebită a conștiinței de sine în acest stadiu se explică prin factorii pe care i-am subliniat și când ne-am referit la preadolescență (1. transformările biologice care continuă și acum; 2. schimbarea sistemului de relații și a atitudinii celorlalți față de tânăr; 3. avansul cognitiv remarcabil care îl face să se cunoască mai bine), cât mai ales prin manifestarea acestei puternice trebuințe de a găsi răspuns la întrebări cruciale cum ar fi: cine sunt, ce pot, ce voi fi? În legătură cu fiecare dintre aceste întrebări, adolescentul își dorește să își descopere *unicitatea și originalitatea propriei ființe* și să se dezvolte ca o persoană autonomă capabilă: a) să-și propună țeluri clare; b) să acționeze pentru a le realiza; c) să fie responsabilă și demnă prin ceea ce face.

Erikson a realizat o analiză specială a comportamentelor și rezultatelor la un chestionar adresat adolescenților cu privire la felul în care ei își asumă roluri, care este nivelul angajării în realizarea lor, cum se adaptează la noutate etc. Pe baza acestora, autorul identifică următoarele patru categorii de adolescenți:

a) cei ce ajung repede la o identitate de sine prin aderarea la valorile părinților și la realizările lor și nu țin seama de propriile capacități și interese. În acest caz, adolescenții au o bună adaptare la prezent și la solicitările sale, dar în viitor este posibil să fie dezamăgiți: să constate că alegerile făcute nu li se potrivesc, și atunci fie hotărăsc să meargă mai departe, dar sunt nefericiți, fie să-și schimbe brusc drumul vieții către ceea ce își doresc cu adevărat, cu tot felul de consecințe ce rezultă din astfel de hotărâri. Autorul consideră că identitatea autentică nu poate fi atinsă fără căutare activă și luptă;

b) cei ce vor cuceri greu identitatea de sine, în condițiile în care vor face toate încercările pentru a se hotărî spre ceea ce li se potrivește cu adevărat. Pot parcurge o perioadă mai lungă de timp cu aceste căutări, pot intra adesea în conflict cu familia, dar dobândesc o *identitate pozitivă*, stabilă, consistentă și potrivită atât cu prezentul, cât și cu viitorul;

c) cei ce alcătuiesc acest al treilea grup trăiesc multă vreme într-o confuzie a identității și caută un timp prea îndelungat răspunsurile la cele trei întrebări, risipesc multă energie și nu reușesc să facă alegeri satisfăcătoare. Uneori, căutările lor lungi se pot prelungi dincolo de adolescență;

d) cei care se confruntă cu exigențe prea mari, cărora nu le pot face față, își pierd încrederea în sine, se raportează negativ la părinți, nu se simt apreciați de către aceștia și caută alte contexte în care să se simtă liberi de constrângeri. Prin aceste condiții pot găsi grupuri informale cu o orientare potrivnică cerințelor societății și își construiesc o *identitate negativă*. Un important colaborator al lui Erikson, și anume James Marcia, a confirmat aceste rezultate și a identificat și alte variante de parcurgere a drumului adolescentului către propria devenire.

Un alt rezultat notabil al efortului de autocunoaștere se referă la formarea unei imagini de sine care se află în centrul autocunoașterii și al edificării asupra propriei identități.

Eul fizic rămâne în continuare în centrul autocunoașterii. El este acum favorizat de armonia dezvoltării biologice. Este valorizat în contextul relațiilor dintre sexe și de aceea adolescentul manifestă atitudini active de îmbunătățire și este astfel atent la modă, la siluetă etc. Pentru aceste optimizări, se folosește de vestimentație, de accesorii, un fard discret, de aranjarea coafurii, tatuaje și tinde, pe de o parte, să se înscrie în, de exemplu, „generația în blugi", iar pe de altă parte, să le dea o notă personală.

O latură importantă a acestei identități este și cea sexuală. Se dezvoltă cu adevărat latura psihologică a identității sexuale. Adolescenții tind să își apropie conținutul reprezentărilor sociale despre masculinitate și feminitate, dar pot avea dificultăți în a alege să realizeze în propria ființă modelul tradițional sau cel actual. Mai ales fetele trăiesc o asemenea dilemă. Dacă aderă la modelul actual, ele sunt îndrăznețe, curajoase, cu inițiativă, descurcărețe, au note mari și reușite școlare, au inițiative cu care-i pot uimi pe băieți, iar acestora le place să fie în compania lor, să-și petreacă timpul liber cu ele. O cercetare făcută de Dana Verescu – absolventă a secției de psihologie a Universității București – a arătat însă că, dacă

băieții sunt solicitați să spună care ar fi partenera lor ideală de viață, descrierile făcute se apropie cel mai mult de modelul tradițional.

Tot în legătură cu eul fizic, în adolescență pot să apară cu ușurință complexe de inferioritate care să-i facă să fie retrași, timizi, tăcuți, pasivi etc.

Eul spiritual înregistrează, de asemenea, o amplificare caracteristică pentru adolescenți: spre deosebire de preadolescenți, ei sunt deosebit de interesați de unele calități, cum ar fi nivelul propriu de inteligență și cultură sau alte caracteristici de personalitate care devin mai importante în relațiile interumane și destul de mulți pun mai puțin preț pe acele însușiri semnificative pentru învățarea școlară. Îi neliniștesc lipsurile și defectele și își intensifică eforturile de a le înlătura. Adolescenții care valorizează foarte mult învățarea vor fi mai atenți la calitățile cognitive și vor da prioritate sarcinilor școlare. Ei tind să se rupă de grupările mari de adolescenți și să se lase absorbiți de învățare. Își conștientizează atât calitățile, cât și defectele și se străduiesc să le înlăture sau să le compenseze pe cele din urmă (Harter, 1990, *apud* Steinberg, 1993). Dar riscă să nu se maturizeze suficient în plan afectiv și psihosocial și să înregistreze adevărate „căderi" în condițiile în care au insucces.

Eul social este mai degrabă consolidat în cursul acestui stadiu, pentru că există deja un grup sau grupuri stabile în care adolescentul se integrează și în cadrul cărora și-a cucerit un loc și un prestigiu. Rămâne totuși foarte sensibil la eventuala indiferență a grupului de prieteni și a familiei și poate trăi mari dezamăgiri sau se îndârjește să le arate ce este și ce poate.

În afara îmbogățirii și clarificării imaginii de sine, în adolescență, *conceptul de sine* prezintă importante schimbări. Conceptul de sine, care sintetizează ideile generale despre sine și

raționamentele referitoare la eul propriu, beneficiază de condiții noi de structură și clarificare: o experiență notabilă de autocunoaștere, capacități cognitive ridicate, cunoștințe despre oameni și comportamentele lor, o relaționare de durată cu alții. De aceea, spre deosebire de stadiile anterioare, prezintă următoarele caracteristici:

1. Sintetizează felurile diferite în care îl văd alții.
2. Clarifică deosebirile dintre propria opinie despre sine și cele ale altora.
3. Acceptă faptul că persoane diferite îl pot vedea diferit (de exemplu, un adolescent notează în autocaracterizarea sa: „Părinții mei cred că sunt liniștit, dar prietenii mei știu că îmi place să mă distrez la nebunie”.
4. Conținutul acestui concept este mai bine organizat și integrat, însușirile proprii constatate sunt legate coerent între ele și totodată de circumstanțele în care se manifestă, în timp ce la copii particularitățile sunt notate la fel ca o listă de cumpărături. Adolescentul poate spune: sunt timid când întâlnesc pentru prima dată pe cineva, dar apoi îmi trece.
5. Dacă la începutul stadiului, atunci când își constată și calități și defecte, le este greu să le includă într-un ansamblu și să le explice, începând cu clasa a XI-a pot rezolva bine această dificultate.
6. Conceptul de sine, mai ales către sfârșitul stadiului, este mai cuprinzător și mai abstract.
7. Întregul proces de elaborare a conceptului de sine este influențat de perspectiva viitorului.

Stima de sine, cu atitudinea pozitivă față de sine ca mod de a se simți capabil, important, valoros, se elaborează încă din stadiile anterioare, dar în adolescență este mai consistentă și mult mai stabilă. Dacă adolescentul a avut în copilărie o stimă de sine ridicată, o poate retrăi și beneficia de confortul

psihic pe care ea îl asigură. La începutul stadiului adolescenței stima de sine este relativ instabilă mai ales din cauza trecerii de la un nivel școlar la altul și a dificultăților de adaptare care pot apărea. În 1986, Rosenberg a diferențiat două secvențe în structura stimei de sine: a) stima de sine constantă; b) stima de sine barometrică.

Starea de sine constantă este influențată de apartenența la sex, clasă socială, de situația de primul copil sau de copil unic, de rezultatele școlare. Nivelul stimei de sine este un factor motivațional puternic pentru învățare și integrare școlară.

Conștiința morală este o altă componentă importantă a personalității adolescentului care se îmbogățește foarte mult (cunoștințe, valori, teorii, sentimente morale), dar mai ales își consolidează relațiile cu reglajele voluntare și se investește în însușirile caracteriale. După ce trec, la începutul stadiului, printr-o fază de radicalism moral (totul este sau alb, sau negru, valoarea și norma morală trebuie respectate la maximum și nu acceptă nici o adaptare a lor la circumstanțe, considerându-le compromisuri umilitoare), înțeleg mai bine diferența dintre tratarea academică a valorilor și normelor și realizarea lor în circumstanțe concrete. Unii adolescenți pot să ajungă la niveluri superioare ale conștiinței morale. Luând în considerare stadialitatea propusă de L. Kohlberg, ajung în stadiile 4 și 5, dar sunt și alții care rămân la nivelul preadolescenților și chiar mai jos. De aceea, judecățile și aprecierile lor morale pot prezenta unele ambiguități și conflicte. De exemplu, pot să refuze aplicarea unei norme morale într-o situație, dar să o accepte în alta. Având în vedere aceste aspecte, M. Debesse constată că pot fi întâlnite și situații când adolescenții manifestă o exaltare morală și un entuziasm cu efecte devastatoare și de aceea propune să fie ajutați să evite exagerările și agitația fără sens și să ajungă la cunoașterea limitelor proprii. Trebuie cultivate ascuțirea gândirii, luciditatea raționamentului, simțul măsurii, spunea autorul.

2.8. Manifestarea aptitudinilor şi creativităţii în adolescenţă

Aşa cum am arătat, autori precum J. Piaget consideră că, sub raport operaţional, inteligenţa ajunge la 16-18 ani la vârful său de dezvoltare şi se ating scoruri ridicate la testele de inteligenţă.

Alţii consideră că ultima creştere s-ar produce între 18 şi 20 de ani sau că inteligenţa ar progresa continuu până la 25 de ani şi peste.

Ausubel şi Robinson (1981) îi avertizează pe tinerii profesori că s-ar putea întâlni cu elevi de 16 ani care i-ar întrece în rezolvarea rapidă a unor probleme complexe. Ei dispun de un volum mare de cunoştinţe, de niveluri ridicate de abstractizare şi generalizare, de strategii rezolutive, de uşurinţa de a lucra cu o varietate de simboluri. Sunt cei mai numeroşi participanţi la olimpiade şi au cele mai mari succese.

S-a pus întrebarea dacă în ceea ce priveşte dezvoltarea şi manifestarea inteligenţei sunt deosebiri între băieţi şi fete. Cercetările făcute de diverşi autori au dus la concluzia că la scoruri medii nu există diferenţe, dar apar la cele înalte. Conrad, Freeman şi Florey (*apud* Ausubel, Robinson, 1981, p. 283) subliniau că, la începutul adolescenţei, inteligenţa fetelor este mai ridicată datorită maturizării sexuale mai timpurii, dar apoi băieţii le depăşesc. Totuşi factorii care explică cel mai bine aceste variaţii sunt: înzestrarea ereditară, interesele, nivelul de instruire, solicitările socioculturale. Dar şi în restul stadiului fetele îşi păstrează superioritatea la problemele de vocabular şi la fluenţa verbală, iar băieţii la operarea cu relaţii mecanice şi spaţiale şi cu aspectele numerice.

Aptitudinile speciale ating în adolescenţă un nou nivel de funcţionare şi conduc la rezultate remarcate deja în cadrul unor concursuri naţionale şi internaţionale. Apar domenii noi

de formare şi dezvoltare a aptitudinilor: proza scurtă, matematica, fizica, domeniul tehnic.

Creativitatea beneficiază din plin de sporul de inteligenţă şi de noul nivel al manifestării aptitudinilor. Ea este, de asemenea, susţinută de dezvoltarea cognitivă înaltă, de intensificarea trebuinţelor de autoafirmare, de atitudini importante cum ar fi tendinţa crescută către autonomie şi independenţă şi interesul pentru propria unicitate şi originalitate, de dorinţa de cunoaştere, deschiderea remarcabilă spre nou, încrederea în sine. Totodată, creativitatea adolescenţilor atinge de cele mai multe ori nivelul productiv, dar sunt şi unii care ajung la creativitate inventivă. În manifestarea de ansamblu a creativităţii se constată că, în comparaţie cu preadolescenţa, cresc sensibil fluenţa, flexibilitatea şi originalitatea.

2.9. Schimbările din structura caracterului şi parcurgerea crizei de originalitate

Cele mai spectaculoase schimbări referitoare la personalitatea adolescenţilor se produc în sfera caracterului – componenta relaţională a personalităţii este puternic influenţată de relaţiile cu societatea şi schimbările caracteristice ei şi de experienţa cu ceilalţi oameni. Sunt şi însuşiri caracteriale formate în stadiul anterior ce se consolidează mai mult acum şi sunt puţin influenţate de relaţiile sociale semnificative. Altele, chiar dacă s-au format anterior, tind să se amplifice, să-şi modifice influenţa şi structura de ansambu a personalităţii. Între acestea se identifică *autonomia* şi *independenţa*, care nu numai că se dezvoltă, dar tind să se manifeste în condiţiile schimbate de relaţionările sociale din tranziţie la care ne-am referit şi totodată încep să devină trăsături cardinale în sistemul caracterial. Lor li se alătură responsabilitatea, conformismul sau nonconformismul, disciplina sau indisciplina, îndrăzneala justificată sau

exagerată, tendința către criticism, agresivitate, teribilism, nesocotirea normelor și modelelor morale, bravarea ca modalitate de a protesta față de constrângeri.

La un mare număr de adolescenți se formează și se manifestă trăsături pozitive ca: încrederea în sine, demnitatea personală, respectul față de sine și față de altul, responsabilitatea față de alegerile și deciziile proprii.

Multe dintre aceste trăsături încep să se cristalizeze în contextul desfășurării crizei de originalitate, cum a numit-o M. Debesse în 1936. Același autor spune că: „Eul care se afirmă intră frecvent în conflict cu ambianța, atrăgând și o dezadaptare trecătoare (1970, p. 90). În lucrarea din 1936, *La crise d'originalité juvénile*, autorul face următoarea precizare necesară înțelegerii acestui fenomen: „ceea ce se va înțelege prin originalitate este nu numai aprecierea de către adult a gesturilor sau actelor neașteptate și neobișnuite, ci de asemenea, sentimentul pe care îl are subiectul însuși privind singularitatea sa" (p. 10). Fenomenul crizei a interesat cercetători din multe domenii (biologi, pedagogi, sociologi) și de aceea s-au construit mai multe teorii explicative (vezi și Crețu, 2001, pp. 178-185). Mai ales cercetarile lui Margaret Mead și Ruth Benedict, asupra adolescenților din Samoa, au pus în discuție universalitatea crizei adolescentine. Dacă o considerăm intrinsecă procesului complex de dezvoltare psihică, atunci criza are un caracter universal.

Dar modul cum se desfășoară în realitate criza prezintă multe aspecte particulare, iar cercetătorii au avut în vedere mai ales următoarele criterii: a) intensitatea manifestării crizei; b) momentul începerii crizei încă din preadolescență; c) durata crizei, care poate fi de un an și jumătate sau de 4-5 ani în cazuri mai speciale; d) apartenența la sex, criza fiind mai intensă la băieți; e) apartenența la un anume tip temperamental, colericii făcând o criză puternică, explozivă, exteriorizată, iar melancolicii manifestându-se puțin în exterior; f) apartenența la mediul urban sau rural, primii făcând-o mai puternic; g) prefacerile de ordin psihic pe care le produce.

Criza de originalitate fiind un fenomen al dezvoltării psihice, are o latură negativă și alta pozitivă. Cea negativă se referă la dislocarea și înlăturarea atitudinilor și comportamentelor care au fost specifice copilăriei și nu se mai potrivesc adolescentului. Latura pozitivă se referă la condițiile speciale pe care le creează criza pentru creșterea rolurilor eului și pentru manifestarea conștiinței de sine și apoi la cristalizarea ca atare a noi atitudini și comportamente.

Au fost constatate faze a căror cunoaștere permite educatorilor să-și construiască și să-și realizeze programe de intervenție.

M. Debesse a deosebit două faze ale crizei: între 14 și 16 ani este cea de afirmare exterioară prin comportamente neașteptate și uneori paradoxale, iar între 16 și 17 ani este faza de interiorizări, în care afirmarea eului nu mai este ostentativă, ci intimă și calmă, asigurând descoperirea bogăției psihice interioare și proiectarea valorificării lor. Alt autor, J. Rousselet, distinge trei faze: prima este cea a revoltei, când adolescentul se opune subordonării față de adult, exprimând-o mai întâi prin protest ascuns (bombănind), apoi deschis, adeseori scandalos; faza a doua este cea a închiderii în sine, dominată de examenul de conștiință; a treia fază este cea a exaltării și afirmării, de fapt a manifestării depline a laturii pozitive a crizei.

În fața acestui fenomen, părinții pot adopta una dintre următoarele atitudini:

a) nemulțumirea față de copilul care este altul în comparație cu cel care a fost și cred că acest fapt se datorează slăbiciunilor educației și se hotărăsc să pună ordine;
b) se simt jigniți și se retrag răniți moral;
c) indiferenți și lasă lucrurile să se desfășoare de la sine;
d) nu știu cum să procedeze, pentru că nu au comportamente potrivite pentru adolescenți;

e) o parte reuşesc să depăşească dificultăţile păstrând legătura cu şcoala şi specialiştii.

Prin urmare, părinţii înşişi trebuie instruiţi cu privire la îndeplinirea optimă a rolurilor lor, precizându-se că „a îndeplini, în bune condiţii, rolurile parentale este una dintre cele mai dificile, mai importante, dar şi mai nobile îndeletniciri umane" (Mitrofan, 1998, p. 98).

Personalitatea complexă a adolescentului poate prezenta însă foarte multe particularităţi individuale pe fondul acestor caracteristici generale la care ne-am referit. Cel ce vrea să vină în sprijinul dezvoltării psihice de la această vârstă trebuie să aprofundeze acest ultim aspect ca să poată descoperi cu adevărat răspunsul la toate întrebările care îi frământă pe adolescenţi şi soluţiile la toate problemele cu care ei se confruntă: aşa cum ar fi atenţia către relaţiile sexuale periculoase, către consumul de alcool şi droguri, dificultăţile găsirii unui loc de muncă etc. (vezi Bonchiş, 2000, pp. 191-208).

Capitolul VIII

Particularităţile fizice şi psihice ale tânărului, adultului şi bătrânului

1. Tânărul

1.1. Tinereţea ca manifestare deplină a capacităţilor fizice şi psihice umane

Evenimentele sociale şi politice din a doua jumătate a secolului XX şi de la începutul acestui secol au creat ocazii numeroase de manifestări şi afirmare a celor care au vârsta între 25 şi 35 de ani. L. Festinger vorbea chiar de o „presiune emancipativă" a tinerilor asupra generaţiei adulte pentru a grăbi intrarea lor în rolurile semnificative din viaţa economică şi socială. Exigenţele actuale întârzie accesul la locuri profesionale şi sociale importante, iar tinerii trăiesc tensionat această amânare, fiind conştienţi, în acelaşi timp, de propriile capacităţi fizice şi psihice. În profilul acestui stadiu sunt câteva aspecte dominante care îndreptăţesc aprecierea că tinereţea este o perioadă a manifestării depline a potenţialului fizic şi psihic uman. Este vorba despre:

- vigoare fizică şi psihică;

- consolidarea structurii personalității și îndeosebi a identității și subidentității profesionale, familiale și socioprofesionale;
- antrenarea efectivă în realizarea proiectelor de viață;
- dominanța învățării practice;
- accentuarea conștiinței apartenenței la generație, ceea ce stimulează trecerea de la situații de „rezervă socială" la cea de „forță socială activă";
- accentuarea modului personal de manifestare a tuturor capacităților fizice și psihice; personalizarea intensă a procesului dezvoltării în toate planurile, în funcție de evenimentele de viață trăite de o generație, și astfel contează mai mult acum nu vârsta biologică, ci „ceasul sau vârsta socială" (Neugarten, *apud* Bonchiș). Societatea actuală are un ritm de schimbare foarte mare și grăbește producerea unor evenimente care, în cele din urmă, nuanțează dezvoltarea psihică, o facilitează sau o face mai dificilă. Se subliniază că „apariția în timp a unor evenimente care sunt așteptate, dorite și considerate normale pentru o anumită perioadă a existenței este trăită pozitiv, în timp ce evenimentele care nu pot fi anticipate solicită un efort mai mare din partea persoanei" (Bonchiș, 2004, p. 383);
- construirea statutului profesional propriu, dar cu persistența încă a căutărilor în sfera ocupațională.

Ann Birch considera că specifice pentru stadiul tinereții sunt, mai ales, următoarele dominante:

a) stabilitatea identității eului (nu mai poate fi tulburată ca în copilărie și adolescență);
b) independența relațiilor personale;
c) lărgirea intereselor;
d) umanizarea valorilor, trecând de absolutismul moral din adolescență;
e) manifestarea atitudinilor de ocrotire (2000, p. 274).

Toate acestea dau specificitate tinereții și-i definesc locul în procesul dezvoltării generale a ființei umane.

Cercetările cele mai importante asupra vieții psihice a tinerilor s-au desfășurat mai ales în a doua jumătate a secolului XX și au fost ghidate de următoarele cerințe metodologice:

a) investigațiile să fie cuprinzătoare, să se refere la toate planurile manifestărilor psihice ale tinerilor, surprinzându-se interacțiunile și evitându-se astfel unilateralitatea în viziunea asupra tinereții;
b) îndeplinirea exigențelor multidisciplinarității în abordarea oricărei probleme de psihologia tinereții;
c) urmărirea atât a aspectelor generale în manifestările psihice ale tinereții, cât mai ales a aspectelor diferențiale caracteristice grupurilor de vârstă sau de calificare profesională, întrucât în acest stadiu se adâncesc *diferențierea* și *personalizarea* dezvoltării;
d) este bine ca aceste investigații să se facă prin antrenarea tinerilor care dobândesc o calificare în acest sens și astfel să se poată face cercetarea chiar dinlăuntrul acestei vârste.

Totodată s-a constatat că sunt încă destule dificultăți și confuzii, chiar printre specialiști, în ceea ce privește raportarea la intervalele de viață, astfel:

a) includerea tinereții în intervalul 22-44 ani, dilatând foarte mult acest stadiu;
b) Organizația Mondială a Sănătății include tinerețea în adolescența prelungită și o consideră ca desfășurându-se până la 35 de ani;
c) în psihologia românească, stadiul tinereții corespunde intervalului 25-35 de ani și are următoarele substadii: 24-28 de ani este timpul uceniciei, al stagiaturii și al adaptării inițiale la profesie; 28-32 de ani se remarcă prin intensificarea adaptării

profesionale și familie și 32-35 de ani, când se trăiesc primele satisfacții și se realizează stabilitatea profesională.

1.2. Caracteristici fizice specifice tinereții

La începutul stadiului tinereții, creșterea fizică s-a încheiat și funcțiile organice sunt pe deplin dezvoltate. Între 30 și 45 de ani, înălțimea rămâne neschimbată și greutatea rămâne constantă, ceea ce indică faptul că organismul este pe deplin format și consolidat. Dacă în anumite perioade, cum ar fi cele de concediu, se produce un spor de greutate, revenirea la normal se face ușor și repede.

Forța musculară este maximă între 20 și 30 de ani și scade ușor după 30 de ani, începând cu mușchii picioarelor și ai spatelui. Este, totodată, perioada vieții cu cele mai puține probleme de sănătate. Bolile cele mai frecvente sunt infecțiile căilor respiratorii și cele cu transmitere sexuală. Vindecarea este mai rapidă. Se pot relativ croniciza, dar cu o rată mică, artrozele și tensiunea arterială. Este înregistrat totodată numărul cel mai mic de decese, cauzate mai ales de cancer și evenimentele rutiere. Tinerele sunt, în genere, mai sănătoase, dar nivelul sănătății depinde atât de zestrea eredității cât și de factori precum: nivelul educațional, nivelul socioeconomic, statutul marital.

1.3. Capacitățile senzorial-perceptive și motrice ale tinerilor

Am văzut că de-a lungul stadiilor anterioare s-au dezvoltat treptat toate capacitățile senzoriale și perceptive, ajungându-se

în adolescență la un grad înalt de manifestare al lor. În stadiul tinereții, toate aceste capacități se manifestă pe deplin și la cel mai înalt nivel, care este propriu ființei umane. Văzul, auzul, mirosul, pipăitul etc. *au cele mai scăzute praguri diferențiale*, adică tinerii percep cel mai clar și mai fin tot ceea ce se află în ambianță. Toate aceste capacități senzoriale sunt *influențate puternic de solicitările profesionale* și de aceea devin și mai eficiente. La fel, capacitățile de observare sunt modelate și perfecționate în raport cu specificul profesiei (Șchiopu, Verza, 1995, p. 269).

O altă particularitate a tinereții privind aspectele senzorial-perceptive este faptul că acestea *poartă amprenta propriei personalități, sunt personalizate*. În ceea ce privește psihomotricitatea, la tinerețe se ating, de asemenea, cele mai înalte vârfuri. *Forța musculară* are o dezvoltare maximă între 20 și 30 de ani, apoi scade puțin, cu 10% între 30 și 60 de ani (Papalia, Olds, 1987, *apud* Bonchiș, 2000, p. 217). *Viteza de reacție* este maximă la 20 de ani și rămâne așa pe toată durata acestui stadiu. Aceeași cotă caracterizează și *precizia mișcărilor*.

Tinerii au capacități înalte de a învăța repede mișcările. Canestrari, în 1963, a relevat acest aspect în legătură cu învățarea mișcărilor ritmice (*apud* Lerner, Hultsch, 1983, p. 450). De asemenea, tinerii au capacități de reglare foarte fină a mișcărilor și astfel acestea sunt foarte eficiente. Până la 30 de ani se obțin cele mai bune rezultate în învățarea mișcărilor complexe. Dincolo de această vârstă rapiditatea scade ușor.

În concluzie, tinerii pot dobândi orice fel de abilități motorii, iar dacă au și o dotare nativă corespunzătoare, rezultatele sunt excepționale.

1.4. Procesele cognitive complexe și învățarea la tineri

Referindu-ne mai întâi la gândire, precizăm că în acest stadiu se conservă, în mare măsură, caracteristicile atinse în adolescență. Gândirea tânărului este largă, profundă, sistematică, riguroasă. Dar tinerii folosesc operațiile formale în domeniul lor de competență, iar în viața de zi cu zi recurg la operațiile concrete.

Noutatea care apare acum este *marea adaptabilitate* mentală la sarcinile profesionale specifice. De aceea, tânărul care lucrează în domeniul industrial operează foarte ușor cu relațiile cantitative și parametrii tehnici, iar cel ce lucrează în probleme administrative, cu parametrii eficienței economice etc.

Toți tinerii integrați profesional vor reuși *să treacă mai repede și mai ușor de la aspectele generale, abstracte, teoretice* la cele aplicative, concrete, lucrative.

Dar conservarea capacităților de gândire și a nivelului de inteligență este dependentă de următorii factori: a) nivelul general de școlaritate al tânărului; b) gradul calificării profesionale; c) ponderea solicitărilor intelectuale la locul de muncă. Se constată că profesiile intelectuale conservă și dezvoltă mai departe abilitățile cognitive. Cei ce își conservă operativitatea formală și-o pot dezvolta mai departe dacă lucrează în profesii intelectuale și pot ajunge la gândirea postformală.

Aceasta se caracterizează prin: a) gândirea relativă, adică tinerii înțeleg faptul că în asimilarea cunoștințelor contează și perspectiva subiectivă a cunoscătorului și spun adesea: „Depinde din ce unghi de vedere privești lucrurile"; b) acceptarea și manifestarea convingerii că o problemă poate fi rezolvată în mai multe moduri; c) desfășurarea gândirii depinde mult de premisele de la care se pleacă. Tinerii demonstrează că au și o gândire dialectică, adică acceptă și rezolvă contradicțiile dintre idei și puncte de vedere opuse, că pot găsi o idee sau o viziune integratoare care să cuprindă într-un tot diversitatea și contradicțiile. De asemenea, tinerilor le este caracteristică gândirea sistematică ce ajunge la idei integratoare și unificatoare și explorează minuțios și riguros faptele, folosind pentru aceasta scheme mentale generalizate și stabilizate.

Cu privire la manifestarea inteligenței, investigațiile transversale au relevat o scădere ușoară, dar continuă a acesteia după 25 de ani. Cercetările longitudinale au arătat că inteligența este în progres pe tot parcursul tinereții și în stadiul adult. Generațiile mai noi, care au condiții mai bune de informare și comunicare internațională, le întrec frecvent pe cele mai vechi. Inteligența cristalizată, adică cea care depinde de educație și cultură, poate avea performanțe ridicate încă multă vreme.

În problemele de laborator, tinerii dau soluții superioare față de cele ale adulților, dar în fața problemelor din domeniul de competență sau management sau cele cu mari implicații sociale, adulții îi întrec pentru că: a) au un volum mai mare și mai bine organizat de cunoștințe; b) au strategii rezolvative mai bune, acumulate în timpul mai îndelungat de exercitare a profesiei; c) au capacități mai bune de transfer; d) utilizează mai des strategiile euristice.

Dar unii tineri pot să-i ajungă și să-i întreacă pe adulți în această privință.

1.5. Particularitățile memoriei tinerilor

Aceleași influențe sunt exercitate de acești factori și asupra *memoriei*. În general, tinerii care au avut în adolescență o memorie bună o păstrează și acum. După terminarea studiilor, continuă să se facă multe acumulări în memorie. Există două

tipuri de achiziții: a) conținuturi cognitive corespunzătoare unor interese științifice și culturale largi; b) cunoștințe legate de sarcinile de muncă, dezvoltându-se amplu *memoria profesională*. Ea este puternic susținută de motivația profesională. Etapele de reciclare, calificare secundară sau recalificare antrenează intens și totodată întrețin și dezvoltă memoria.

La tinerețe se atinge *gradul cel mai înalt de păstrare a celor memorate* (Șchiopu, Verza, 1995, p. 271). În general, informațiile legate de profesie se asimilează cu ușurință, atât datorită adaptării cognitive, cât și motivației profesionale.

1.6. Particularitățile imaginației tinerilor

Imaginația tinerilor ajunge la desăvârșire din punctul de vedere al combinatoricii imaginative și al procesărilor speciale, care duc la depășirea știutului și cunoscutului.

Dacă profesia permite, se manifestă din plin imaginația științifică, ce îi face pe tineri colaboratori valoroși în rezolvarea problemelor mai noi și creative de la locul de muncă. Mai rar în profesie și mai mult în afara ei se exercită imaginația creatoare, artistică.

Datorită, mai ales, motivației profesionale, poate să crească mult originalitatea imaginației creatoare și să se desfășoare în condițiile unor relații mai strânse cu gândirea, ceea ce dă un spor de calitate și de rigoare produselor ei. Și în acest stadiu, imaginația contribuie mult la realizarea funcțiilor proiective ale personalității.

1.7. Particularitățile învățării la tineri

Învățarea beneficiază de acest potențial cognitiv caracteristic tinerilor și este foarte eficientă.

Motivația învățării este actualizată și încă puternică, așa încât susține, mai ales în primul substadiu, activități ce satisfac interese culturale și științifice și, din ce în ce mai mult, pe cele profesionale. Se dezvoltă operațiile mentale de ansamblu și se formează numeroși algoritmi specifici. Motivația învățării profesionale poate fi mai puternică, cu o mai mare forță de declanșare, sporind atracția pentru învățare. În ultimele decenii, destui tineri, după terminarea unei facultăți, se înscriu la masterate, la cursuri postuniversitare, se angajează în parcurgerea unor module de dezvoltare și modelare a unor noi capacități cerute de profesia în care s-au integrat.

La tineri *domină învățătura practică* legată de cerințele reale ale locului de muncă. La fel, *învățarea independentă este mai amplă* decât cea instituționalizată.

O altă particularitate distinctivă a învățării la tineret este aceea că ea devine *accentuat selectivă, conștientă și voluntară*. Tânărul decide de ce, cum și cât va învăța.

Nivelul de organizare și calitatea desfășurării învățării sunt mai ridicate la cei cu o școlaritate îndelungată și o profesie care solicită competența intelectuală. Dar se constată, totodată, că se învață, cu bune rezultate, toate cele legate de profesie și de către cei cu o școlaritate mai scăzută pentru că, pe de o parte, există o motivație puternică profesională, iar pe de altă parte, se realizează cu timpul o adaptare mentală specifică.

1.8. Afectivitatea şi motivaţia – aspecte caracteristice tinereţii

Tinerii păstrează *în bună măsură exuberanţa afectivă a adolescenţilor.* Se implică imediat în evenimente şi reacţionează afectiv intens. Despre ei se spune că „se aprind uşor" sau că „iubesc şi urăsc fără măsură".

Totuşi, spre deosebire de adolescenţi, sunt mai selectivi. Sunt în stare să se ataşeze afectiv de cineva, uimindu-i pe cei din jur cu intensitatea şi stabilitatea sentimentelor, şi să rămână insensibil faţă de alţii.

Fiind mai deschişi la viaţa socială şi stabilind în mod independent relaţii, tinerii aderă cu toată forţa lor sufletească la concepţii şi grupuri umane şi demonstrează apoi un ataşament fanatic faţă de acestea, promovându-le şi apărându-le şi totodată ignorând pericolele şi dezavantajele pe care le implică aceste angajări.

Tinerii fac *investiţii afective semnificative în activitatea profesională.* Realizând integrarea şi adaptarea iniţială în muncă, ei trăiesc emoţiile începutului, încântarea, când locul de muncă seamănă cu ceea ce au visat, sau dezamăgirile, în situaţii contrare.

„Şocul realităţii", cum a fost numit efectul afectiv al acestor confruntări între realitate şi ideal, îi poate face pe alţii să încerce din nou, să caute timp îndelungat un alt loc de muncă şi să treacă prin stări de anxietate, disperare, îndoială faţă de sine şi lume etc.

Un alt plan al investiţiilor afective la tinereţe este cel al vieţii familiale proprii (Erikson, *apud* Şchipu, Verza, 1995, p. 261). Acum se întemeiază multe familii (Bonchiş, 2000, p. 232). Sentimentele de dragoste se împlinesc prin căsătorie. Libidoul este crescut şi se înregistrează cel mai ridicat nivel de satisfacţie maritală (Bonchiş, 2000, p. 233). În cadrul cuplului conjugal se parcurge un proces de acomodare afectivă şi de dobândire a certitudinii asupra dragostei celuilalt (Allport, 1981, p. 286). Perioada nu este lipsită totuşi de unele dificultăţi. Pot interveni supărări, certuri, împăcări şi regăsiri şi toate sunt trăite intens. Alteori, după primul an de dragoste intensă, se pot constata nepotriviri, se adună nemulţumirile, insatisfacţiile şi se ajunge la destrămarea cuplului.

De-a lungul acestui stadiu se poate dobândi şi statutul de părinte. Se trăiesc în premieră emoţiile legate de naşterea şi creşterea copiilor. Se dezvoltă şi se amplifică sentimentele paternale, care durează apoi toată viaţa. Prin urmare, „dragostea şi munca dobândesc un loc central în structura de conţinut a personalităţii" (Şchiopu, Verza, 1995, p. 265).

Cu toate cele subliniate mai sus, tinereţea păstrează încă o *anumită fragilitate afectivă.* Se pot produce uneori evenimente de viaţă grave şi complexe care depăşesc capacităţile de adaptare ale tinerilor şi generează un stres puternic, anxietate îndelungată, conflicte profunde ce duc la pierderea sănătăţii. Tinerii continuă să aibă nevoie de sprijinul familiei de bază, dar şi de cel al specialiştilor în problemele cuplului conjugal sau al creşterii copiilor.

În ceea ce priveşte *trebuinţele de autorealizare, sunt deja în curs de înfăptuire* şi sunt elaborate planuri semnificative pentru viaţa fiecăruia.

Interesele profesionale care s-au format în adolescenţă se consolidează prin integrare profesională efectivă, cu atât mai mult dacă locul de muncă satisface aşteptările şi corespunde capacităţilor. În măsura în care interesele profesionale sunt dominante şi puternice, ele stimulează activităţile de perfecţionare prin cursuri sau efortul de stăpânire a tuturor problemelor practice ale locului de muncă şi tânărul este fericit. „Promovările, recompensele, dar şi simpla evaluare (onorifică)

sunt forme de stimulare şi de constituire de motivaţii pozitive în muncă." (Şchiopu, Verza, 1995, p. 273)

Ataşamentul faţă de locul de muncă este susţinut şi de ambianţa fizică şi socială, gradul de înzestrare tehnică, calitatea managementului etc.

Dar dacă, adolescent fiind şi apoi tânăr, cineva şi-a *descoperit vocaţia* pentru un domeniu, implicarea profesională este foarte puternică, chiar dacă nu sunt neapărat întrunite condiţiile de mai sus.

Acelaşi factor motivaţional explică integrarea tinerilor în posturi care sunt slab plătite, dar le oferă condiţia punerii în valoare a propriilor capacităţi. La toate acestea se adaugă aspiraţiile profesionale caracteristice tinerilor, adică este vorba de creşterea competenţei, de dobândirea recunoaşterii celorlalţi, de avans are în ierarhia de conducere a întreprinderilor, de posibilitatea de a crea.

În spaţiul vieţii de familie, motivele principale sunt legate de buna înţelegere în cadrul cuplului conjugal, de dobândirea unei locuinţe proprii, de dotarea corespunzătoare a unui nivel de trai satisfăcător, de sănătate, de dezvoltarea bună a copiilor etc.

Interesele generale ştiinţifice şi culturale tind să fie satisfăcute mai ales la începutul stadiului tinereţii, cu atât mai mult cu cât ele au fost mereu amânate în perioada anterioară. Tinerii doresc să fie la curent cu noutăţile din propria profesie, dar şi cu cele din ştiinţă, în general.

Continuă să consulte reviste ştiinţifice, să fie interesaţi de conferinţe şi dezbateri cu un astfel de conţinut, îşi cumpără cărţi etc. Interesele culturale se satisfac adesea în cadrul grupului informal, cu care se vizionează spectacole, participă la concursuri artistice sau sportive etc. În funcţie de timpul de care dispun, mulţi tineri citesc foarte mult, în timp ce alţii dau prioritate vizionării programelor de televiziune şi lucrului la calculator.

1.9. Particularităţile personalităţii tinerilor

Angajările fundamentale ale tinerilor în profesie, în viaţa socială, în cea de familie consolidează şi îmbogăţesc structura personalităţii. Aşa, de exemplu, în planul identităţii de sine, căutările şi construcţia *subidentităţilor*: *profesională*, *maritală* şi *socioculturală* continuă (Bonchiş, 2000, p. 212) de-a lungul acestui stadiu. Ne vom referi mai târziu la aceste aspecte.

Tinereţea este un stadiu semnificativ şi pentru dezvoltarea *componentelor proiective ale personalităţii*. Despre tineri se afirmă că au o relaţie specifică şi preferenţială cu viitorul. Pentru ei, trecutul este scurt, iar viitorul este lung şi îl proiectează mereu, în noi condiţii decât cele ale adolescenţei.

Orizontul prospectiv al tinerilor este susţinut de câteva particularităţi ale acestora : a) simt că se află pe drumul cel bun ; b) sunt pregătiţi pentru a înfrunta cu curaj noul şi a-l înfăptui ; c) au libertatea de a alege, aceasta nefiind încă frânată de legături şi ataşamente prea puternice faţă de ce au realizat deja ; d) ştiu să-şi acorde mai bine aspiraţiile cu posibilităţile, cerinţele cu idealurile, mijloacele cu scopurile ; e) şi-au confirmat potenţialul, şi-au dezvoltat abilităţile aplicative, au o anumită maturizare psihică pentru a face alegeri bune şi angajări puternice şi de durată. De aceea, idealurile lor sunt mai realiste, mai stabile în esenţă, dar remodelabile în confruntarea cu realitatea. Au totodată o mai mare forţă de motivare, pentru că sunt pe cale de a fi realizate.

Este, de asemenea, foarte activă conştiinţa apartenenţei la generaţie. Aceasta este susţinută de independenţa pe care tinerii au dobândit-o, de confirmarea practică a ceea ce sunt şi pot, de conştiinţa capacităţilor lor şi de aceea vor să fie coparticipanţi la progresul social. Dacă simt că generaţia adultă le minimalizează posibilităţile şi-i marginalizează, ei

protestează puternic și luptă deschis pentru cucerirea drepturilor lor la locul de muncă sau în cadrul organizațiilor sociale și politice (Rădulescu, 1994, p. 96).

Stadiul tinereții este semnificativ și pentru manifestarea *aptitudinilor și creativității*. Noul nivel de structurare și manifestare a acestora se exprimă în rezultate cu semnificație socială și în obținerea unui loc în ierarhia valorilor din domeniul respectiv. Se obțin premii, diplome, medalii care consacră aceste rezultate. În expresia lor mai puțin spectaculoasă, aptitudinile și creativitatea celor mai mulți tineri sunt investite în mici inovații, noi reorganizări la locul de muncă, o receptivitate crescută la nou în domeniul propriu și includerea imediată a acestuia în propria muncă etc.

Componentele temperamental-caracteriale ale personalității sunt stabilizate și consolidate, fără a fi rigide, mai ales cele atitudinal-valorice, și exprimă un nivel nou al maturizării personalității, specific pentru acest stadiu.

Cercetările au relevat câteva caracteristici de ansamblu ale structurii de personalitate a tinerilor care chiar constituie nucleul reprezentărilor sociale despre acest stadiu. Este vorba de: a) energie și dinamism; b) orientarea expresă spre nou și viitor; c) aspirații înalte; d) generozitate și încredere în ceilalți; e) curaj și temeritate; f) prețuirea onoarei și spiritului de dreptate, dar și a banilor și confortului (Chelcea, 1994, p. 109). Există însă și o reprezentare socială asupra tinerilor care accentuează mai mult unele slăbiciuni și defecte, și anume: a) încăpățânare și credința că știu mai bine totul decât ceilalți; b) înclinația de a face numai ce le place; c) narcisism și egocentrism; d) au o anumită doză de iresponsabilitate în angajările lor; e) păstrează încă exaltarea adolescenței și lipsa de măsură.

Cu ocazia unui Congres Internațional din 1986 s-a încercat o caracterizare generală a tinerilor aparținând generației post-industriale, cea care, pe de o parte, beneficiază de avantajele

dezvoltării social-economice și culturale de la finele secolului XX, dar, pe de altă parte, și de urmările negative ale supra-industrializării, globalizării, lărgirii considerabile a circulației internaționale etc.

S-a considerat, pe bună dreptate, că această generație este mai bine instruită, are largi competențe, stăpânește informația și comunicarea prin mijloacele performante de acum, dar prezintă o rămânere în urmă în ceea ce privește planul socioafectiv și relațional. Lor le-ar fi caracteristice următoarele particularități: a) demonstrează mai degrabă caracteristicile unei adolescențe prelungite; b) au trebuințe crescute de cunoaștere, afectivitate, relaționare; c) sunt „sătui material, dar flămânzesc spiritual"; d) parcurg o criză specială de afișare pentru că se simt mai degrabă beneficiarii civilizației actuale și mai puțin răspunzători de dezvoltarea ei; e) cer asiduu să aibă sarcini importante și să se manifeste activ, deși apoi refuză adaptarea și integrarea reală, manifestând deci un entuziasm efemer urmat de o profundă descurajare; f) apare un fel de refuz nevrotic al responsabilității și așa-numitul „sindrom Peter Pan", de a refuza să se maturizeze.

Dar considerăm că aceste caracteristici ale generației postindustriale sunt doar niște tendințe care se manifestă la un grup restrâns de tineri, cu deosebire la cei care s-au dezvoltat în condiții de supraabundență de bunuri și resurse financiare și astfel nu și-au construit proiecte de viitor realiste, eficiente, prin care să pună în valoare toate marile disponibilități pe care le are acest stadiu.

1.10. Dezvoltarea subidentității profesionale, familiale și socioculturale

De asemenea, considerăm că o contribuție majoră a stadiului tinereții la dezvoltarea generală a ființei umane este construirea

în fapt a identității de sine în cele trei subidentități: profesională, familială, socioculturală.

1.11. Construirea subidentității profesionale la tineri

Pentru majoritatea tinerilor, subidentitatea profesională este prima care începe să se construiască și să aibă pentru ei o foarte mare valoare, mai ales când este vorba de sexul masculin. În istoria dezvoltării societății umane s-a impus credința că cel ce va deveni capul familiei trebuie să se profesionalizeze pentru a-și putea susține financiar viitoarea familie. Imediat după încheierea studiilor și a etapelor calificării de bază, tinerii își caută un loc de muncă. Procesul adaptarii și integrării profesionale însă nu este foarte simplu, mai ales în condițiile în care piața muncii este în mare schimbare și tânărul însuși este lipsit de experiența relaționării cu angajatorii și locurile de muncă. Unii tineri pot să rezolve repede această problemă a angajării dacă au o calificare superioară și pot găsi locuri de muncă ce li se potrivesc și le satisfac toate așteptările. Odată integrați, ei parcurg cu ușurință și integrarea și adaptarea propriu-zisă la muncă.

Sunt însă destul de mulți tineri care au dificultăți la intrarea în câmpul muncii atunci când posturile obținute nu corespund capacităților și pregătirii lor și nici dorințelor lor. La scurtă vreme încep să se manifeste semnele acestei inadaptări prin: dezinteres în creștere față de sarcinile de muncă, insatisfacții zilnice, izolarea de grupul de muncă, apariția conflictelor cu managerii și cei cu care colaborează direct la locul de muncă, absenteism, fluctuații profesionale.

Inadaptarea se explică atât prin cauze obiective, cât și prin cele subiective, ale tânărului însuși. În prima categorie, cauzele obiective cele mai frecvente sunt: a) ritm scăzut de tehnologizare, care lasă nefolosită pregătirea tânărului din anii anteriori și încărcarea lui cu sarcini nesemnificative și în afara profilului postului; b) dificultăți manageriale care se exprimă în legătură cu tinerii, fie prin manifestarea doar a bunăvoinței față de ei, dar fără a se preocupa de perspectivele lor de dezvoltare și de valorizare a disponibilităților lor, fie prin perceperea lor drept potențiali concurenți: ostilitatea inițială a celor ce fac parte din echipa de muncă în care se integrează tânărul. Dintre cele mai importante cauze subiective enumerăm: a) așa-numitul „șoc al realității", adică trăirea intensă a unei mari dezamăgiri generate de contradicția între ceea ce a așteptat și a visat tânărul despre exercitarea profesiei sale și ce a găsit la locul de muncă în care s-a integrat; b) efectele proastei orientări profesionale din stadiile anterioare, și astfel tânărul a făcut o alegere care i se potrivește prea puțin sau deloc; c) insuficiența pregătirii practice din timpul studiilor și a calificării de bază care-l face pe tânăr să se confrunte cu prea multe necunoscute ale câmpului practic profesional; d) unele deficiențe caracteriale care abia acum au consecințe dezadaptative, cum ar fi: nerăbdarea, indisciplina, aroganța, egoismul, duritatea în comunicarea cu cei din jur, lenea, lăudăroșenia și supraestimarea de sine.

Dacă nu apar astfel de dificultăți sau acestea se manifestă la un nivel scăzut și pot fi cu ușurință depășite, atunci se constată o integrare și o adaptare din ce în ce mai bune și fiecare substadiu al tinereții conduce la progrese notabile și caracteristice pentru procesul construirii identității profesionale în fiecare dintre cele trei substadii.

În primul substadiu, adică între 24 și 28 de ani, este în fapt parcursă mai întâi procedura de angajare și, dacă este cazul, se poate da concurs pentru ocuparea postului dorit. Apoi, tânărul va face efortul să se integreze în programul de lucru al instituției, să cunoască din ce în ce mai bine condițiile și exigențele

îndeplinirii sarcinilor și să-și adapteze capacitățile fizice și psihice la acestea. Va trebui să realizeze o intensă învățare practică și să știe să ceară ajutorul celor cu destulă experiență. Trebuie să învingă și eventualele rezistențe ale grupului și să se apropie mai mult de unii dintre ei și apoi relaționarea și comunicarea să se lărgească progresiv. De asemenea, trebuie să se împace chiar și cu situațiile în care i se dau roluri secundare și reprezintă faze de subsolicitare. Poate profita înțelept de aceste momente ca să-și satisfacă interesele și preferințele culturale.

În al doilea substadiu, adică între 28 și 32 de ani, în genere se încheie integrarea și adaptarea inițială și se produce stabilizarea pe post, se obțin deja unele rezultate și primele aprecieri mai deosebite și crește interesul profesional al tânărului, determinându-l să își crească pregătirea și competențele prin participarea la forme organizate de aprofundare a calificării sau prin inițiative personale. Este mai bine integrat în grupul de muncă, acceptat și sprijinit atunci când are nevoie, se pot închega prietenii cu colegii de muncă. Se poate spune că, prin noile angajări, tânărul nu mai este ultimul în organigramă și percepe o oarecare mișcare în ierarhia profesională.

Între 32 și 35 de ani, deci în al treilea substadiu, se pot produce schimbări semnificative ale identității profesionale. Se poate considera că integrarea și adaptarea sunt depline, se înregistrează deja succese profesionale importante, este angajat în sarcini principale și se bucură de încrederea celorlalți în capacitățile sale, crește responsabilitatea, scade mult tendința de fluctuație, se avansează în ierarhia profesională.

O asemenea evoluție a identității profesionale este o garanție pentru viitorul tânărului și o sursă de satisfacție și fericire.

1.12. Aspectele principale ale construirii subidentității familiale la tineri

Evoluția identității familiale înregistrează creșteri în fiecare substadiu al tinereții, dar în ultimele trei decenii se manifestă, măcar la o parte dintre tineri, tendința de a amâna momentul întemeierii propriei familii, până când sunt rezolvate problemele de angajare profesională și eventual și dobândirea unei locuințe. Dar, la majoritatea tinerilor, începutul acestui stadiu corespunde momentului întemeierii familiei proprii.

Prin urmare, între 24 și 28 de ani, dacă are loc acest eveniment deosebit al vieții, căsătoria, soții parcurg mai întâi o fază de trăire intensă a intimității, sub influența unui libidou arzător. Totodată, se produce și o adaptare reciprocă a celor două personalități și o îndeplinire inițială a rolurilor maritale specifice fiecăruia. Dar la mulți tineri căsătoriți există încă o dependență față de spațiul de locuit al părinților, care, pe de o parte, are efecte pozitive, în sensul ajutorului oferit de aceștia și a susținerii chiar a rolurilor maritale, dar și unele neajunsuri rezultate din conflictele de rol, mai ales ale femeilor. Totodată este posibil să apară și statutul și rolurile de părinți. Se pot naște unul-doi copii, care, fiind foarte mici, îi pot solicita foarte mult pe tinerii părinți, mai ales pe mamă, dar în contextul actual se realizează și o implicare semnificativă a tatălui în creșterea copiilor foarte mici.

Între 28 și 32 de ani se poate rezolva problema locuinței și tinerii încep să facă efortul de a o înzestra cu tot ce trebuie și de a asigura confortul casnic visat. Se consolidează statutul de soț și de părinte, mai ales dacă unul dintre copii intră la școală. Între soți, relațiile continuă să fie susținute de libidoul de nivel crescut și de conștientizarea rolurilor și a obligațiilor reciproce. Dacă nu se întâmplă așa, poate să se ajungă la divorț.

În ultimul substadiu al tinereții, multe dintre dorințele legate de locuință s-au îndeplinit, rolurile celor doi soți sunt stabilizate și bine articulate, manifestă o iubire calmă și sinceră și contribuie la dezvoltarea unui climat familial favorabil creșterii copiilor.

1.13. Câteva aspecte ale dezvoltării subidentității socioculturale

În primul substadiu al tinereții, această subidentitate poate fi în mai mică expansiune. Integrarea în grupurile de muncă și în altele extrafamiliale este eclipsată de preocupările legate de celelalte două subidentități. Este posibil ca să se prelungească relațiile cu grupul informal dacă tânărul s-a angajat profesional în aceeași localitate în care a trăit până acum. Sunt în progres relațiile interpersonale din grupurile de muncă. Întâlnirile cu prietenii sunt dominate de împărtășirea primelor experiențe de la locurile de muncă de schimbul de păreri și de oferirea de ajutor, dacă se poate.

Între 28 și 32 de ani se întăresc și chiar se lărgesc relațiile interpersonale extrafamiliale. Cele cu colegii de muncă sunt pozitive și confortabile, cele cu prietenii capătă mai multă consistență și deseori, cu ocazia întâlnirilor dintre ei, pot discuta probleme de știință, cultură, viață socială.

În ultimul substadiu se consolidează și mai mult relațiile cu colegii de muncă, iar cu prietenii se organizează mai degrabă distracțiile de la sfârșit de săptămână sau cele legate de aniversări. Unii tineri pot să intre în organizații social-politice și să-și înceapă astfel o nouă activitate ce se va continua și în stadiile următoare.

Având în vedere toate aspectele la care ne-am referit, putem considera că tinerețea aduce multe împliniri ale vieții psihice în toate planurile și creează toate premisele pentru maturizarea generală a ființei umane din stadiul următor. O tinerețe trăită fericit, cu realizări notabile în toate planurile (profesional, familial, social) și cu noi proiecte de viitor, este fundamentul dezvoltării unor adulți care vor realiza pe deplin capacitățile lor fizice și psihice și vor îndeplini optim toate rolurile care le revin.

2. Adultul

2.1. Stadiul adult în contextul întregului proces de dezvoltare psihică a ființei umane

Cercetările asupra acestui lung interval al vieții au devenit mai sistematice și mai consistente ceva mai târziu în comparație cu cele referitoare la alte stadii. Explicația acestui fapt constă, pe de o parte, în caracterul împlinit al desfășurării vieții psihice de la această vârstă și care nu mai permitea relevarea evoluției sale, iar pe de altă parte, cercetările de psihologie generală s-au desfășurat mai ales pe persoanele adulte și aspectele caracteristice au fost cuprinse în lucrări cu acest profil. Dar în ultimele decenii adultul a constituit fie obiectul central de studiu în cărți destinate în întregime acestei vârste, fie i s-au dedicat capitole extinse în lucrări despre dezvoltarea umană.

Chiar și delimitarea în timp a stadiului adult a fost diferit rezolvată. Unii au inclus în stadiul adult și tinerețea și l-au considerat ca întinzându-se între 21 și 35 de ani. Alții au extins tinerețea până la 44 de ani și au redus perioada adultă la intervalul 44-65 de ani (Șchiopu, Verza, 1995, p. 298). Autorii români au considerat că stadiul adult se întinde între 35 și 65 de ani, deci are cea mai mare durată. El este împărțit în trei substadii:

a) *adultul tânăr*, între 35 și 45 de ani, caracterizat prin integrare și adaptare profesională intensă, statut și roluri familiale și sociale încărcate de responsabilitate;
b) *adultul matur*, între 45 și 55 de ani, când persoana atinge vârful în ierarhia profesională în acord cu calificarea sa, poate avea roluri sociale și politice amplificate, dar cele parentale încep să se diminueze;
c) *adultul tardiv*, între 55 și 65 de ani, preocupat de menținerea competenței sale profesionale și apoi de pregătirea ieșirii din activitate, de diminuarea în continuare a rolurilor parentale, dar și de apariția altora, de păstrarea și poate chiar amplificarea rolurilor sociale și politice.

Cercetările asupra acestui stadiu au relevat însă și începuturile scăderii unor forțe fizice și psihice și de aceea în viziunea de ansamblu asupra lui s-a subliniat apariția scăderilor (W. Stern) sau echilibrul între diminuare și amplificare (Ch. Bühler), sau, mai ales, aspectele de continuare a dezvoltării psihice (White) sau chiar de atingere a unor vârfuri în integrarea și adaptarea profesională și socială (N. Thomas, F. Barron, *apud* Șchiopu, Verza, 1995).

Ținând seama de scăderile inerente ale unor capacități fizice și psihice, apreciem însă că stadiul adult este cel în care se maturizează mai ales mecanismele energetice și reglatoare ale psihismului uman și ale personalității. Fără a absolutiza legătura dintre vârstă și aceste evoluții de vârf, G.W Allport precizează: „Maturitatea personalității nu are o relație necesară cu vârsta cronologică" (1981, p. 280).

2.2. Schimbările în plan biologic caracteristice stadiului adult

În primul rând trebuie să avem în vedere faptul că, la cele mai multe persoane, există pe durata aproape a întregului stadiu un nivel funcțional organic stabilizat ca o condiție de fond a desfășurării bune a tuturor activităților. H.B. James constată această stabilitate până către 60-70 de ani (*apud* Șchiopu, Verza, 1995, p. 307), care se datorează sistemului nervos autonom și hipotalamusului.

Pe fondul acestui echilibru organic se înregistrează unele schimbări discrete începând cu vârsta de 40 de ani, așa cum ar fi cele privind modificarea tensiunii arteriale, funcționarea inimii sau a aparatului respirator. La nivelul sistemului nervos central, ieșirea din funcție a unor neuroni, proces care începe chiar de la 25 de ani, se accentuează de-a lungul substadiilor adultului. Se produce, de asemenea, declinul funcțiilor glandelor sexuale, mai întâi la femei și apoi la bărbați. Pierderea de țesut osos, care începe chiar de la 30 de ani, se accentuează ușor la 40 de ani și mai departe. La fel, tonusul muscular scade ușor în primul substadiu și se resimte mai mult în ultimul, adică al adultului tardiv.

Din cauza acestor fenomene se produc și modificări ale siluetei, adică se îngroașă mijlocul, crește greutatea corporală și poate apărea chiar un început de gârbovire. Inițial sunt mai discrete, dar începând cu 50 de ani devin mai evidente unele schimbări fizionomice, cum ar fi accentuarea trăsăturilor, încărunțirea și rărirea părului, apariția ridurilor. Toate aceste schimbări au ritmuri diferite la diverse persoane în funcție de zestrea genetică a fiecăruia și de stilul propriu de viață. Ele au ecou în planul vieții psihice, îndeosebi în ceea ce privește

imaginea de sine, și stimulează găsirea unor modalități de compensare.

2.3. Particularitățile sensibilității psihomotricității și atenției la adulți

Cele mai multe scăderi ale capacităților psihice țin de sensibilitate și de psihomotricitate.

Mai ales percepțiile vizuale și cele auditive se desfășoară de-a lungul acestui stadiu, cu modificări funcționale din ce în ce mai accentuate. Astfel, percepțiile vizuale încep să fie influențate de faptul că scade acomodarea cristalinului și mai ales după 50 de ani este nevoie să se recurgă la ochelari. Cresc pragurile la luminozitate și adultul are nevoie ca mediul său ambiant să fie mai puternic luminat. Mobilitatea oculară se păstrează și se asigură astfel viteza necesară în desfășurarea percepțiilor. Dar după 45 de ani scade capacitatea de extragere a informațiilor din imaginile mai complexe sub presiunea timpului.

Sensibilitatea auditivă începe să scadă puțin chiar după 35 de ani și se accentuează după 40 de ani, fără a perturba adaptările la ambianță. Dacă profesia cere o astfel de capacitate, un auz fin, ele pot să se conserve încă multă vreme. Munca desfășurată în spații poluate sonor afectează puternic auzul.

După 40 sau 45 de ani scad atât sensibilitatea olfactivă, cât și sensibilitatea tactilă, dar solicitările profesionale privind aceste capacități le pot menține la parametri satisfăcători pe toată durata angajării în muncă.

Psihomotricitatea are o dinamică nuanțată, adică rapiditatea mișcărilor scade chiar după 30 de ani și se accentuează în stadiul adult, dar precizia scade ușor abia la 40 de ani și ceva, mai mult după 50 de ani. Ea tinde să fie cel mai bine conservată de solicitările profesionale. Intensitatea mișcărilor scade după 50 de ani în mod real, dar tinde să fie subiectiv resimțită mai accentuată decât este în realitate.

O dinamică deosebită prezintă și capacitățile de atenție. Ele sunt influențate foarte mult de solicitările profesionale și de aceea cercetătorii au propus chiar să fie distinse: atenția generală de cea profesională.

Atenția generală este influențată mai mult de înaintarea în vârstă, însă scăderile ei sunt ceva mai mari între 30 și 35 de ani, după care, până la 50 de ani, diminuările sunt mai mici și devin mai accentuate numai în activitățile de lungă durată.

Atenția profesională poate înregistra chiar unele creșteri în primul substadiu adult. Volumul și distributivitatea cresc mai mult, iar selectivitatea și gradul de concentrare ceva mai puțin, și totuși semnificativ pentru adaptarea la sarcinile profesionale.

Începând cu substadiul adultului mijlociu și această formă de atenție scade, dar relativ puțin, fără să perturbe desfășurarea activităților. La adultul tardiv, scăderile se accentuează, dar rămân discrete și se pot compensa relativ ușor.

Toate capacitățile senzoriale, ca și atenția suportă modulări sub influența profesiei. Se poate spune că *se înregistrează o profesionalizare* accentuată a acelor capacități, solicitate mult în profesie, iar pe de altă parte, să se mențină la parametri buni mai multă vreme.

2.4. Gândirea, memoria, învățarea – aspecte caracteristice adulților

Cercetările de început (1959) asupra gândirii și inteligenței la adulți au dus la concluzia că la această vârstă se produc scăderi continue și semnificative. Dar în 1963 Gutjar și în

1967 Rösler şi apoi şi alţi autori au criticat sever perspectiva accentuat biologică din care au fost făcute aceste măsurări şi estimări. Criticile s-au referit la:

1. S-au aplicat exact aceleaşi teste ca şi la tineri şi cercetările au relevat mai degrabă particularităţile adaptării la probe decât caracteristicile propriu-zise ale gândirii.
2. În 1965, R. Meili considera că deosebirile constatate între tineri şi adulţi sunt relativ mici şi pot fi uşor compensate la aceştia din urmă.
3. Fappo în 1965 şi apoi Rösler în 1967 au arătat că cercetările transversale, care le-au înlocuit pe cele longitudinale, ce ar fi fost cele mai potrivite, au estompat faptul că, până la 50 de ani, se pot constata creşteri ale randamentului intelectual.
4. Bauer în 1966 reproşează faptul că nu s-au avut în vedere factori precum profesia şi stilul de viaţă, care influenţează puternic randamentul intelectual.
5. În fine, H. Löwe a subliniat că, în ceea ce priveşte manifestarea gândirii şi inteligenţei la adulţi, trebuie să se aibă în vedere, în mod obligatoriu, factori precum: instrucţia şcolară anterioară, calificarea profesională, antrenamentul intelectual în sarcini profesionale, măsura în care timpul liber este folosit şi pentru dezvoltarea capacităţilor intelectuale.

Cercetările ulterioare asupra gândirii şi inteligenţei adulţilor au dus la câteva concluzii deosebit de importante atât din punctul de vedere al orientării strategiilor de cercetare, cât şi al interpretării rezultatelor obţinute.

Manifestarea capacităţilor intelectuale la adult este puternic influenţată de profesie. O muncă în care persoanele sunt constant solicitate intelectual contribuie la menţinerea şi chiar la sporirea acestor capacităţi.

Randamentul intelectual este mai înalt la cei care au avut o instrucţie şcolară mai bună şi mai îndelungată şi mai ales dacă au o muncă intelectuală (Bauer, 1966; Bee, 2000, p. 152).

Străduinţa oricărei persoane de a obţine o calificare superioară este un important factor de ridicare a nivelului gândirii şi inteligenţei (Friebel, 1954, Schwarz, 1968).

Capacităţile intelectuale neantrenate scad la orice vârstă, inclusiv la adulţi.

Capacităţile intelectuale ale adultului prezintă următoarea dinamică:

- sunt unele abilităţi cognitive care, fiind implicate în sarcini simple, curente, tind să staţioneze. Aşa sunt rezultatele din aplicarea testului Raven sau ale testelor de vocabular;
- cele solicitate de profesie sau puse în lucru în activităţile din timpul liber înregistrează chiar unele creşteri, aşa cum sunt posibilităţile de achiziţionare de cunoştinţe, care păstrează un bun randament până la 58-60 de ani şi chiar mai mult. La unele persoane, aceste creşteri sunt constatate până la 90 de ani;
- toate capacităţile cognitive care sunt slab implicate în activităţile unei persoane scad în mod cert.

Aceste rezultate au permis să se evalueze mai bine comportamentul profesional al adulţilor şi să se pună în valoare toate disponibilităţile acestei perioade de viaţă.

Semne de întrebare au apărut şi în legătură cu estimarea capacităţilor de memorare ale adulţilor. Au apărut îndoieli cu privire la conservarea acesteia, dar investigaţiile care au urmat au scos în evidenţă câteva aspecte pozitive specifice pentru memoria adulţilor, şi anume:

- memoria logică este foarte bine conservată şi cea mai amplu solicitată pentru toate tipurile de situaţii;

- organizarea materialului de memorat atinge acum cel mai înalt nivel, depăşind celelalte vârste (Stepanova, *apud* Şchiopu, Verza, 1995, p. 315);
- selectivitatea materialului de memorat este mai accentuată la adult şi este făcută mai ales din perspectiva celei mai frecvente solicitări;
- la adulţii angajaţi profesional se continuă procesul dezvoltării memoriei profesionale care excelează mai ales în reţinerea acelor date care se referă la strategii şi proceduri de lucru, la înfruntarea riscurilor, la informaţii mai noi şi direct implicate în desfăşurarea muncii.

Dar sunt înregistrate şi unele scăderi ale memoriei, mai ales dincolo de mijlocul stadiului adult, şi anume:

- recunoaşterile şi reproducerile sunt mai puţin prompte după 55 de ani;
- memoria spontană scade după 45 de ani (Lerner, Hultsch, 1983, p. 454);
- memoria de scurtă durată scade puţin după 40-45 de ani.

Pornindu-se de la scăderile memoriei consemnate mai sus, s-a pus problema dacă se păstrează capacităţile pentru învăţare cu atât mai mult cu cât adulţii înşişi au poziţii diferite faţă de acest aspect. S-au conturat două puncte de vedere:

a) destul de mulţi sunt cei care spun că ceea ce au avut de învăţat au reuşit să facă în stadiile anterioare, iar acum au încheiat cu astfel de activităţi;
b) adulţii care sunt mai atenţi şi mai receptivi la toate tipurile de schimbări din lume şi la faptul că societatea contemporană promovează educaţia permanentă rămân deschişi la programele de învăţare, care pot fie să le permită să ţină pasul cu noutăţile în domeniul lor profesional, fie, datorită mobilităţii profesionale, să participe la reciclări şi recalificări, fie să-şi menţină orizontul cultural-ştiinţific. Acest ultim aspect este o condiţie generală atât pentru integrarea în societate, cât şi pentru un nou mod de raportare la sarcinile profesionale (Şchiopu, 1983, p. 246).

Dinamica generală a capacităţilor de învăţare la om indică o creştere evidentă până la 21 de ani, un relativ platou până la 30 de ani, o scădere lentă după 30 de ani, dar tot relativ lentă şi după 45 de ani, până către 75 de ani. Cercetări foarte importante asupra învăţării la adult a făcut H. Löwe. (Cartea sa a fost tradusă şi în româneşte, în 1978.) Analiza propriilor rezultate, dar şi ale altor cercetări i-au permis lui H. Löwe să afirme că, până la 50 de ani, se poate învăţa cu bune rezultate aproape orice. Adulţii nu sunt inferiori faţă de alte vârste, în ceea ce priveşte capacitatea de învăţare, numai că destul de mulţi învaţă mai puţin decât ar putea şi nu fac nimic pentru a-şi conserva aceste capacităţi. Este de asemenea adevărat că dinamica învăţării are şi aspecte individuale, de care trebuie să se ţină seama.

Dacă se compară modul de învăţare al adulţilor cu cel al persoanelor mai tinere, se constată unele caracteristici favorabile pentru obţinerea unui bun randament, şi anume:

- adultul poate deseori să realizeze mai uşor unitatea dintre analiza mai abstractă şi cea concretă a unor probleme, se poate mişca mai uşor între aceste planuri, dispunând de o experienţă profesională mai variată şi mai amplă;
- reuşeşte adesea să extragă mai repede ceea ce este important şi semnificativ dintr-un material ce trebuie învăţat;
- cei cu o şcolaritate mai îndelungată reuşesc să se orienteze cu succes în sursele variate de informare;
- disting mai repede aspectele aplicative ale cunoştinţelor pe care şi le însuşesc;

- tind să profite, în cadrul programului de învăţare, de acele secvenţe care-i ajută să-şi însuşească noi metode şi procedee pentru a face faţă exigenţelor profesiei;
- cer mai accentuat ca alţii rigoare şi precizie în ceea ce li se cere să înveţe şi tind să refuze ceea ce nu este prea clar.

Pe de altă parte, sunt şi unele particularităţi ale implicării adulţilor în programul de învăţare care li se propune şi de care trebuie să se ţină totdeauna seama, pentru a nu împiedica obţinerea rezultatelor aşteptate, şi anume:

- cei cu o şcolaritate mai restrânsă pot intra în programe noi de învăţare fără să aibă formate unele deprinderi necesare şi în acest caz trebuie rezolvat mai întâi acest aspect. Chiar în timpul derulării activităţilor trebuie să se găsească forme de sprijin pentru dezvoltarea procedeelor de învăţare;
- sunt suficienţi cei care ezită să intre în aceste programe de învăţare dacă trebuie să-şi întrerupă pentru o vreme munca şi chiar sunt tentaţi să le minimalizeze importanţa. De aceea, lor trebuie să li se dezvăluie mai insistent avantajul parcurgerii etapelor de învăţare;
- după ce s-au implicat în activităţi de învăţare, acestea pot să li se pară prea dificile şi prea îndelungate şi să-şi blocheze astfel participarea activă;
- dacă perioadele de învăţare presupun evaluări ale rezultatelor, pot fi foarte stresaţi din această cauză şi obţin rezultate sub cele aşteptate;
- în faţa cunoştinţelor noi, pot apela la strategii de gândire stereotipizate şi puţin potrivite şi astfel să reducă foarte mult câştigurile parcurgerii acestor noi etape de învăţare. Multe dintre neajunsurile semnalate pot fi depăşite chiar prin discutarea lor directă cu beneficiarii programelor de învăţare. De asemenea, de ele trebuie să se ţină seama în stabilirea conţinutului instruirii pentru adulţi.

2.5. Maturizarea afectivă şi motivaţională a adultului

În legătură cu toate aspectele dezvoltării psihice a adulţilor la care ne-am referit până acum, s-au făcut, prin comparaţie, aprecieri şi s-au subliniat mai ales conservări şi scăderi. În planul afectivităţii şi motivaţiei se poate aprecia, fără a greşi prea mult, că adultul este în evident progres şi atinge chiar cotele cele mai înalte ale manifestării şi maturizării acestora.

Cu privire la *afectivitate*, aceste aspecte de vârf pot fi exprimate astfel:

- viaţa i-a ocazionat adultului „trecerea prin toate" tipurile de evenimente şi deci şi trăirea celei mai largi game de emoţii, dispoziţii, sentimente. Prin urmare, adultul se caracterizează prin cea *mai mare bogăţie şi diversificare a trăirilor afective*;
- la vârsta adultă se *stabilizează la nivel maxim câteva sentimente fundamentale*, dominante şi caracteristice chiar pentru profilul personalităţii mature:
  - *ataşament profesional* remarcabil;
  - *satisfacţie* sau insatisfacţie profesională (Lerner, Hultsch, 1983, p. 502);
  - *sentimente parentale* alimentate de relaţiile cu copiii şi cu nepoţii;
  - *acceptarea de sine*, izvorâtă din punerea în balanţă a ceea ce a realizat, dar şi a ceea ce nu a realizat, căutând compensări pentru acestea din urmă. În acest fel se realizează o raportare la sine mai calmă şi mai puţin tensionată.
- se manifestă dominant *un echilibru afectiv şi o stăpânire de sine ajunse la cotele cele mai înalte*;

– se relevă o tendință caracteristică adultului de a se implica *puternic afectiv în viața de familie și în profesie*, chiar cu riscul unei anumite neglijări a propriei persoane. În aceste condiții, el se manifestă cu o responsabilitate crescută și este văzut și de ceilalți, de alte vârste, ca *generație de bază*.

Structura motivației personalității adulte prezintă, de asemenea, câteva particularități specifice, și anume:

– *sunt dominante, stabilizate și cu mare forță de orientare și susținere energetică următoarele categorii de motive: profesional*, a cărui intensitate și dominanță se exprimă în:
  - stabilitate în profesie și post (Peterson, 1955);
  - tenacitate în satisfacerea sarcinilor;
  - punctualitate și responsabilitate, sensibilitate crescută;
  - *aspirațiile profesionale* care sunt strâns legate de capacitățile și realizările fiecărui substadiu;
– la adultul precoce există aspirații de perfecționare în sensul de a deveni specialist în respectivul domeniu, de a se manifesta creativ, de a i se recunoaște faptul că stăpânește profesia.
– la cel mijlociu se dorește în mod deosebit măiestrie și avansul profesional așteptat și meritat.
– la cel tardiv se aspiră la un nivel de calificare prin care să se bucure de recunoaștere și o oarecare faimă;
– *motivația pentru viața familială* este centrată spre a-i genera bunăstare și armonie conjugală și spre progresul așteptat, pentru copii. Totuși, pentru unele persoane se trece printr-o etapă de crize în jurul a 38-40 de ani, după D. Levinson (*apud* Bonchiș, 2000, p. 254), cu o durată între patru și șase ani, și care pune în stare critică o anume structură a existenței de până atunci. Aceasta începe să fie confruntată cu idealurile construite în tinerețe.

Persoanele respective tind dintr-odată să-și reanalizeze existența, să constate că se află la jumătatea vieții. Se întreabă dacă ce a fost a corespuns sau nu proiectelor lor. Se poate parcurge o etapă de nemulțumire, tensionare, incertitudine cu privire la drumul ales și parcurs până acum. La unii, acest moment poate să se încheie cu „schimbări majore ale existenței, mergând până la renunțarea completă la responsabilitățile asumate anterior" (Le François, 1984, *apud* Bonchiș, 2000, p. 255), la schimbarea locului de muncă și chiar la reconsiderarea vieții de familie. Pentru mulți alții însă, atașamentele familiale, sentimentul securității oferit de partenerul de viață și copiii care au ajuns la vârsta când pot să fie un sprijin pentru părinți constituie imboldul fundamental pentru întărirea și apărarea vieții conjugale.

– În acest plan al vieții familiale, aspirațiile sunt legate de păstrarea sănătății tuturor, reușita în viață a copiilor, dorința de a avea nepoți.
– Există, așa cum am văzut, și o motivație pentru învățare (Bayley, 1966), însă subordonată celei profesionale, și aspirațiile de păstrare și creștere a competenței la locul de muncă. Învățarea este în cea mai mare parte legată de profesie.
– Motivația pentru viața socială este activă și rămâne astfel pe toată durata acestui stadiu, iar la unele persoane chiar și dincolo de 65 de ani. Este întărită de integrarea efectivă în astfel de activități și de recunoașterea de către cei din jur a contribuțiilor și meritelor.
– Aspirațiile sunt legate, pe de o parte, de avansul în ierarhia politică și socială, iar pe de altă parte, de ecoul favorabil al actelor sale în conștiința oamenilor.
– Este destul de activă și motivația culturală, dar este satisfăcută în funcție de timpul relativ limitat de care dispune adultul. Există deci interese științifice și culturale cu largă deschidere ce se satisfac prin dobândirea de informații

asupra noutăților în aceste domenii și prin participarea ca spectator, unde este cazul. Dominantele motivaționale la care ne-am referit subordonează numeroase alte componente stimulative comune și altor vârste.

Maturizarea în acest plan se referă la *valoarea motivelor, intensitatea și stabilitatea* lor, *forța lor de integrare* în raport cu altele circumstanțiale.

2.6. Principalele particularități ale personalității adultului

2.6.1. *Contextul activităților și relațiilor în care se manifestă personalitatea adultului*

Dacă adolescența a fost mai ales o cucerire a unei identități potențiale, tinerețea și stadiul adult reprezintă perioadele vieții în care aceasta se definește și se împlinește prin tot ceea ce gândește, simte și face adultul. *Identitatea de sine*, cu cele trei subidentități: cea *profesională, familială* și *socioculturală*, suportă modificări semnificative și caracteristice de la un substadiu la altul.

Când se vorbește despre adulți, totdeauna ei sunt asociați cu imaginea personalității mature, adică cea deplin dezvoltată, autonomă, independentă, capabilă de a înfrunta viața în toată complexitatea și, uneori, duritatea ei. Dacă ne propunem să comparăm dezvoltarea din stadiul adult cu cea din perioadele anterioare ale vieții, constatăm cu ușurință că în copilărie întreaga evoluție se petrecea în cadrul unui sistem de activități și relații prescrise în mare parte de alții (părinți, profesori), în restul vieții, începând cu preadolescența și adolescența, acest proces se desfășoară în cadre mult mai largi, se diversifică și

diferențiază progresiv, atingând un vârf semnificativ în ciclul de maturizare. Drumul de viață al fiecăruia este marcat de evenimente foarte diferite, de confruntări cu diferite dificultăți, de victorii, dar și insuccese și ratări, de intersectări cu traiectoriile existenței altora etc., alcătuind o experiență individuală bogată și variată care adâncește individualizarea și personalizarea construirii și manifestării personalității, a atingerii maturității specifice stadiului adult. G.W. Allport remarca:

> Personalitățile cele mai robuste își au defectele și momentele lor de regres și într-o mare măsură ele depind de sprijinul mediului înconjurător pentru maturitatea lor. Totuși e foarte clar că unii oameni, în ciuda împrejurărilor, se apropie mai mult de acest ideal decât alții (1981 p. 285).

Rezultă deci o mare variabilitate în manifestarea personalității adultului. Dar există totodată și multe aspecte comune tuturor celor ce parcurg același interval al vieții și care reprezintă caracteristici definitorii pentru stadiul adult. Ele se manifestă în anumite circumstanțe care, la rândul lor, sunt relativ comune și caracteristice și la care ne vom referi în continuare. Vom avea în vedere contextul de activități și relații profesionale, cel familial, cu sistemul său special de relații interpersonale fundamentate pe dragostea dintre părinți și copii, și apoi cel sociocultural – extraprofesional, cu angajări libere și implicări efective care complementarizează rolurile și influențele exercitate de celelalte două contexte.

A. Contextul activității profesionale: adâncirea integrării profesionale, atingerea vârfului în carieră, pregătirea pentru ieșirea din câmpul muncii

În general, adaptarea și integrarea profesională încep încă din stadiul anterior, cel al tinereții, și, de cele mai multe ori,

aceste procese se desăvârşesc în stadiul adult, când se poate spune că identitatea profesională este deplină, iar dezvoltarea carierei atinge punctul maxim în raport cu pregătirea unei persoane. De-a lungul stadiului adult, acest proces are particularităţi specifice pentru fiecare dintre cele trei substadii.

În primul substadiu, cuprins între 35 şi 45 de ani, cei mai mulţi adulţi sunt deja integraţi şi adaptaţi profesional şi îşi continuă munca în domeniul ales, dispărând fluctuaţiile. În funcţie de nivelul calificării, au o cultură profesională satisfăcătoare sau foarte bună, tind să-şi reîmprospăteze şi să-şi dezvolte permanent cunoştinţele participând periodic la forme de perfecţionare profesională, stăpânesc bine problemele practice ale locului de muncă, şi-au cucerit o anumită recunoaştere din partea grupului de muncă şi a superiorilor, au satisfacţii profesionale şi manifestă responsabilitate şi ataşament faţă de munca lor. Pe această bază pot dobândi noi poziţii ierarhice în cadrul organizaţiei. Sunt totodată interesaţi de competiţii şi confruntări profesionale ale căror rezultate le pot întări poziţia în organizaţie. Este prezentă şi activă înclinaţia spre inovări şi creaţie, dacă există solicitări de acest fel la locul de muncă.

Într-un număr mic de cazuri se poate constata o insuficientă adaptare la locul de muncă şi la sarcinile profesionale, însoţite de insatisfacţii şi nemulţumiri, care generează o fluctuaţie latentă sau manifestă, numai dacă apar circumstanţe favorabile.

În general, schimbarea locului de muncă în acest substadiu poate avea următoarele cauze:

- alegerea nepotrivită a locului de muncă în stadiul anterior, pe care abia acum o resimte, după ce şi-a probat capacităţile;
- descoperirea unor noi înclinaţii şi a unei noi profesii care pot da mai multe satisfacţii şi un prestigiu mai ridicat;

- producerea unor evenimente de viaţă majore care obligă la reformularea scopurilor de viaţă şi la realizarea unei alte alegeri profesionale. În cazul bărbaţilor, de cele mai multe ori se petrec restructurări în organizaţia în care se află şi care îi obligă la schimbări. În ceea ce priveşte femeile, la ele pot interveni anumite probleme familiale în care sunt mai mult implicate şi astfel sunt în situaţia de a căuta locuri de muncă cu programe mai flexibile, mai apropiate de casă etc. Fenomenul cu cele mai mari consecinţe atât pentru femei, cât şi pentru bărbaţi este şomajul, la care ne vom referi mai târziu.

Substadiul adultului mijlociu, cuprins între 45 şi 55 de ani, este considerat perioada de apogeu profesional pentru că, pe de o parte, încununează ani de muncă îndelungată, iar pe de altă parte, pentru că se ating performanţele cele mai înalte. Adică adaptarea profesională are cel mai înalt nivel la care ajunge fiecare persoană, profesia este pe deplin stăpânită mental şi practic. S-a obţinut deja un şir de succese recunoscute de cei din jur şi care îl responsabilizează şi mai mult pe cel în cauză, îl face să fie mândru de ce a realizat şi să dorească să-şi demonstreze în continuare capacităţile profesionale. Fiind în deplinătatea forţelor profesionale, adultul poate obţine poziţii ierarhice noi şi de vârf, care-i dau şi satisfacţii, dar îi creează şi tensiuni legate de menţinerea ridicată a competenţelor profesionale şi evitarea eşecurilor în rezolvarea diferitelor sarcini de serviciu (White). Dacă poate face faţă noilor solicitări, legate de avansarea în muncă, atunci creşte încrederea în sine şi stima de sine chiar şi la cei care şi-ar fi dorit să aparţină unei ale instituţii de acelaşi profil, dar cu mai mare prestigiu.

Adultul tardiv (55-65 de ani) poate continua şi menţine reuşitele şi satisfacţiile profesionale din substadiul anterior

încă un număr de ani. De altfel, orientarea lui principală este de a conserva ceea ce a dobândit deja și de a ține pasul cu noutățile. În funcție de complexitatea locului de muncă, unii pot să trăiască o tensiune intensă legată de posibila perimare profesională cauzată de:

- explozia informațională actuală;
- apariția unor mijloace tehnice noi și a unei noi tehnologii și dificultatea de a se adapta la ele;
- intrarea în întreprindere a unor tineri cu pregătire foarte recentă, față de care s-ar putea simți în inferioritate;
- teama că are o specializare prea îngustă care-i poate periclita prestigiul;
- înmulțirea sarcinilor birocratice ale postului pe care îl ocupă în detrimentul celor ce țin de calificarea și specializarea sa;
- tendința către rutină specifică acestei vârste, care îl poate pune în conflict cu tinerii din întreprinderea la care lucrează.

Dar în ultima parte a stadiului adult, în funcție de specificul locului de muncă și de legislația în vigoare, se poate produce o nouă schimbare de mare semnificație în plan profesional, și anume pensionarea. Este un eveniment care se petrece în mod obligatoriu, dar este perceput în mod diferit de diverse persoane, dar finalul stadiului adult este marcat de ieșirea din câmpul profesional.

Pe toată durata perioadei active, profesia exercită influențe puternice asupra întregii vieți a unei persoane. În primul rând pentru că ocupația profesională este o componentă principală a identității de sine a fiecăruia și, totodată, cadrul cel mai important al autorealizării. Apoi, profesia este o sursă principală de venituri, de prestigiu, de recunoașteri sociale, de confirmare și consolidare a imaginii de sine etc. În aceste condiții, apropierea momentului pensionării este perceput de către un număr

mare de adulți ca un eveniment neplăcut. Pensionarea înseamnă pentru ei reducerea veniturilor, pierderea statutului, devalorizarea de sine etc.

Cei care au avut o calificare minimă și au lucrat în posturi pe care nu le-au perceput decât ca sursă de venit și atât ori au avut neplăceri și dificultăți așteaptă cu nerăbdare momentul pensionării care îi eliberează de corvoadă, stres și insatisfacții. Vor regreta însă relațiile cu colegii de muncă, dacă s-au simțit foarte bine în mijlocul lor. Ei sunt cei care se adaptează cel mai repede la viața de după pensionare, mai ales dacă se bucură de sănătate. Reușesc să-și găsească ocupații atrăgătoare și să-și valorifice bine disponibilitățile. Reținem sublinierea: „Cu cât sănătatea se menține timp îndelungat la un nivel satisfăcător, cu atât mai mult persoanele se declară mulțumite de existența lor, adaptându-se mai ușor acestor schimbări ale stilului de viață" (Bonchiș, Secui, 2004, p. 480). Un alt factor care contribuie la adaptarea ușoară la viața de după pensionare este și calitatea relației cu cei din familie, cu prietenii și colegii, care apreciază acest eveniment ca pe o recompensă pentru anii de muncă și ca o nouă etapă de viață care va aduce, cu siguranță, noi satisfacții.

Cercetătorii au arătat că persoanele care se apropie de vârsta pensionării și dobândesc acest nou statut pot trece prin următoarele stadii (Atchley, 1976):

- faza anterioară pensionării, în care pot deja să se intereseze de ce s-ar putea face după acest moment și pot chiar să elaboreze câteva proiecte pentru noua perioadă a vieții pe care o vor începe;
- faza „lunii de miere", în care persoana este deja pensionată și este încântată de libertatea pe care o încearcă;
- faza scăderii entuziasmului, când persoana trăiește neplăcut schimbarea statutului său și nemulțumirea față de o viață relativ monotonă;

- faza reorientării, care de fapt este începutul adevăratei adaptări la viața postprofesională și constă în identificarea activităților pe care s-ar simți atrași sau cum ar putea fi încă utili celorlalți, cum și-ar putea petrece în mod plăcut timpul etc.

În orice condiții, pensionarea este o încheiere normală a vieții profesionale a fiecăruia. Neplăcută cu adevărat este situația de șomer pe care o pot suporta unii adulți. Un asemenea eveniment poate fi considerat de cei care au o vârstă mai înaintată ca o adevărată catastrofă.

Posibilitatea de a găsi un alt loc de muncă este foarte redusă. Cei ai casei percep la rândul lor negativ această situație, iar copiii, aceia care ar putea fi încă la vârsta adolescenței, se gândesc la consecințele financiare și la scăderea prestigiului propriei familii, cu urmări neplăcute și pentru ei.

Există și situații în care adulții nu au o atitudine realistă față de ieșirea din câmpul profesional, nu vor să se gândească la acest moment, nu fac nici un fel de planuri și, odată pensionați, pot trăi un sentiment acut de inutilitate, de lipsă de perspectivă, de pierdere a interesului celorlalți pentru ei. Se adâncesc așadar într-o viață monotonă, lipsită de bucuria de a trăi și de a fi activi. În aceste condiții, ei pot să suporte un proces de îmbătrânire rapidă.

Prin urmare, mulți adulți aflați la finalul carierei ar avea nevoie de un sprijin din partea specialiștilor pentru a se pregăti mai bine în vederea adaptării la schimbările produse de ieșirea din câmpul profesional.

B. Contextul vieții de familie – realizarea specifică a rolurilor familiale și îmbogățirea lor de-a lungul stadiului adult

Identitatea familială este o altă componentă importantă care prezintă particularități specifice la persoanele care traversează ciclul de maturizare. În cursul stadiului adult se înregistrează

consolidarea și îmbogățirea rolurilor maritale și parentale și este posibilă chiar lărgirea celor din urmă prin apariția nepoților.

Marea majoritate a adulților și-au întemeiat o familie în stadiul anterior și au parcurs deja o experiență comună în cadrul cuplului. Rolurile fiecăruia, atât cel de soț/soție, cât și cele parentale s-au definit, diferențiat și consolidat și se pot manifesta nuanțat în cele trei substadii ale vârstei adulte.

În substadiul adultului tânăr (35-45 ani), de cele mai multe ori, relațiile dintre cei doi soți sunt armonioase, bazate pe cunoaștere reciprocă, pe acceptarea atât a calităților, cât și a defectelor, pe prețuire, comunitate de interese și preocupări. De asemenea, sunt susținute de o viață sexuală încă activă, chiar dacă intensitatea libidoului nu mai este ca în tinerețe. Relațiile echilibrate în toate planurile și, mai ales, încrederea reciprocă fac să crească autonomia și independența fiecăruia, astfel că viața în cuplu nu mai este percepută ca fiind constrângătoare, ci, mai degrabă, se trăiește bucuria armoniei și a realizărilor comune. Stilul vieții familiale este deja consolidat și sentimentele între soți au stabilitate și profunzime și fac astfel ca, pentru fiecare, familia să apară ca un factor de securizare în fața tuturor vicisitudinilor vieții. Acest rol al familiei de factor de securizare poate să se piardă în condițiile unor crize mai intense, specifice acestui stadiu, așa cum sunt mai ales cele ale bărbaților din jurul vârstei de 40 de ani (la care ne-am referit).

Pot, de asemenea, să apară unele dificultăți în relația dintre soți dacă unul dintre ei are o angajare profesională prea intensă și de durată, iar celălalt are un program normal, astfel că se poate simți neglijat, poate protesta, se poate îndoi de sinceritatea sau iubirea celuilalt. Dacă nu se fac la timp clarificări și concilieri, apare pericolul de divorț sau de legături extraconjugale. Prea marea solicitare profesională ar putea duce la oboseală și la scăderea libidoului, ceea ce ar perturba relațiile în cuplu. Apariția unor incapacități de durată sau chiar

permanente, generate de accidentele de muncă, îi pune pe cei doi soți în fața unei perioade de schimbări și reacomodări încărcate de anxietate, pesimism, tristețe. Dar în funcție de intensitatea legăturilor afective dintre ei pot trece peste dificultăți și construiesc un nou mod de viață, refac echilibrul inițial și redobândesc încrederea că împreună pot face față oricăror dificultăți.

În ceea ce privește rolurile parentale, în acest substadiu ele se manifestă în funcție de vârsta pe care o au copiii, dar și de nivelul de maturizare psihică pe care îl ating cei doi soți.

Dacă în stadiul anterior, al tinereții, s-a născut deja primul copil, când părinții sunt adulți, acesta poate fi preadolescent sau adolescent. În acest caz, părinții au sarcini dificile legate de traversarea de către fiii și fiicele lor a crizei de originalitate. Rolurile parentale trebuie să se intensifice și să se nuanțeze în funcție de problemele acestui fenomen și de particularitățile individuale ale copiilor. Ei au nevoie de consiliere familială pentru a face față acestor probleme și a se transforma în părinți pentru adolescenți. Unitatea familiei și dragostea necondiționată a părinților sunt factori foarte importanți pentru rezolvarea oricăror dificultăți.

Dar părinții înșiși trebuie să se adapteze la diversele situații care apar acum. Se știe că semnele unei autonomii, independențe crescute a copiilor lor îi tulbură pe părinți și mai ales pe mamă. Dacă aceștia vor să petreacă vacanța departe de ei sau să meargă în excursii cu colegii și prietenii pentru câteva zile sau mai mult, în aceste cazuri mai ales mama este foarte tensionată și îngrijorată la gândul că li s-ar putea întâmpla ceva sau ar avea nevoie de hrană, cazare și nu s-ar putea descurca.

Dacă părinții s-au acomodat la particularitățile adolescentului, ei comunică foarte bine cu acesta, se înțeleg, cooperează, se ajută reciproc.

Un alt moment important al realizării rolurilor parentale este cel legat de alegerile și deciziile importante ale copiilor lor adolescenți pentru viitorul școlar și profesional. Părinții trebuie să participe la aceste momente cu convingerea că ajutorul lor este neprețuit, dar ceea ce contează este respectarea dorințelor și a aspirațiilor adolescenților, pentru că lor trebuie să le aparțină deciziile. Orice constrângere poate fi o sursă de nefericire atât pentru prezent, cât și pentru viitor. Adolescenții, ca și părinții lor pot cere ajutorul consilierilor școlari pentru ca hotărârile să fie cât mai bine întemeiate pe cunoașterea particularităților proprii și a cerințelor și condițiilor asigurate de societate.

În substadiul mijlociu (45-55 de ani), identitatea familială a adulților se consolidează mai mult și ei se raportează mai bine la situațiile reale de viață.

Femeile însă pot traversa o perioadă mai dificilă legată de intrarea în menopauză, care este însoțită de iritare, insomnii, anxietate, oboseală, tensiuni și mai ales de ideea că îmbătrânesc, în timp ce partenerii lor de viață vor intra mai târziu în andropauză. În cele mai multe familii reușite, fenomenele acestea sunt întâmpinate cu calm și susținere din partea soțului. Chiar dacă libidoul este mai temperat, viața sexuală poate să continue și să se nuanțeze în funcție de aceste schimbări biologice. Istoria comună a vieții lor îi face să se înțeleagă bine, să-și evalueze corect atât calitățile, cât și defectele, să le valorizeze pe primele și să tolereze cu înțelepciune slăbiciunile. În aceste condiții, climatul general familial se caracterizează prin calm, încredere reciprocă, sentimente mature de dragoste. Rolurile familiale sunt pe deplin stabilizate și diferențiate. Dar există pericolul ca ele să intre în rutină și astfel apare monotonia vieții de cuplu. Psihologii consilieri pe probleme de familie trebuie să-i avertizeze discret și cu tact și să le propună căi de stimulare a relațiilor maritale.

Rolurile parentale pot fi în continuare mai tensionate, legate atât de criza de originalitate, cât mai ales de confruntarea copiilor lor cu bacalaureatul și apoi cu pregătirea pentru intrarea fie în facultate, fie deja în muncă.

În multe familii pot fi traversate adevărate momente de criză dacă dorințele adolescenților nu se potrivesc cu ale părinților. Dar înțelepciunea trebuie să fie a părinților. Maturizarea psihică a acestora trebuie să se exprime și în felul în care reușesc să gestioneze conflictele și crizele familiale.

Intrarea în substadiul adultului tardiv (55-65 de ani) și mai ales finalul acestuia aduc noi schimbări în viața de familie. Cel puțin după legislația actuală, soții pot ieși la pensie și pot avea mai mult timp pentru a-l petrece împreună (Vander Zanden 1993). Dar această situație poate fi favorabilă sau nu în funcție de felul în care s-a desfășurat viața anterioară a cuplului. Dacă aceasta a fost armonioasă, va fi la fel și după pensionare. Soții își vor face planuri interesante legate de călătorii, petrecerea unor perioade de odihnă în stațiuni, intensificarea vieții culturale. Dacă viața anterioară a cuplului a fost tensionată, atitudinile față de ce va fi după pensionare pot fi negative.

Rolurile parentale vor fi și ele schimbate, mai degajate de grijile curente ale creșterii copiilor. Aceștia sunt acum post-adolescenți și își pot purta singuri de grijă. Ei pot chiar să se căsătorească și să aibă copii. Adulții devin astfel și bunici, iar rolurile lor parentale se îmbogățesc. Dorința de a avea nepoți este foarte intensă la marea majoritate a adulților tardivi. Uneori, ei pot exercita presiuni asupra tinerilor căsătoriți pentru ca aceștia să aibă copii cât încă mai au forțe fizice și psihice și-i pot ajuta.

Dar în finalul acestui substadiu, adulții se pot confrunta și cu un eveniment grav, cum este moartea partenerului de viață. Această pierdere este pentru fiecare o mare și grea încercare,

însoțită de tristețe, suferință, depresie, și trebuie să fie urmată de redirecționarea propriei existențe.

Dacă viața în cuplu a fost fericită, pierderea partenerului poate fi extrem de greu de acceptat, fiind însoțită de o intensă suferință și de ideea inutilității propriei existențe și chiar de îmbolnăvirea celui rămas în viață. Ruth și Öberg (1995) au cercetat efectele unui astfel de eveniment și au constatat urmările lui grave: îmbolnăvirea celui rămas și formarea convingerii că viața este „ca o capcană" în care, cu sau fără voia lui, cade și care-l copleșește, îl distruge.

După acest șoc, continuarea vieții văduvilor poate avea următoarele variante:

a) sunt profund afectați de eveniment, trăiesc o imensă tristețe, tind să se izoleze, să se însingureze, să fie iremediabil nefericiți;
b) reușesc să se reechilibreze, să se împace cu noua situație, să caute compania persoanelor de aceeași vârstă, aflate în situații asemănătoare, pentru a-și putea continua viața;
c) cei ce locuiesc în același spațiu cu copiii căsătoriți deja își pot intensifica ajutorul dat acestora în treburile casnice și în creșterea nepoților și viața lor începe să devină rapid agreabilă; tot copiii îi pot ajuta să facă față problemelor mai dificile legate de îmbolnăviri sau lipsuri financiare;
d) un număr mic de persoane de această vârstă reușesc să se recăsătorească dacă au șansa să întâlnească o persoană potrivită, rezolvându-și astfel multe probleme de viață (înlăturarea singurătății, sprijin reciproc în caz de boală, soluționarea unor probleme financiare). Cei mai mulți nu fac însă un astfel de pas, pentru că:
   - nu cred că li se mai potrivește un asemenea gest;
   - nu cred că mai au șansa să stârnească interesul cuiva (mai ales femeile gândesc așa);

- li se pare a fi o trădare față de cel dispărut;
- starea fizică și psihică nu mai permite așa ceva;
- se împotrivesc propriii copii.

Însă, oricum s-ar desfășura viața celui ajuns văduv, el trebuie să facă alegerea, iar ceilalți membri ai familiei trebuie să i-o respecte, dacă vor să contribuie cât de puțin la reapariția bucuriei acestuia de a trăi.

C. Contextul relațiilor sociale și culturale în care se manifestă personalitatea adultului

În afara relațiilor din grupurile de muncă și din familie, adulții pot avea legături intense cu prietenii și cu alte persoane din cercuri sociale mai largi. Toate acestea le îmbogățesc existența, le sporesc încrederea în sine, le dau ocazii noi de manifestare. Viața lor socială prezintă însă și unele caracteristici specifice, în funcție de substadiile pe care le parcurg.

Adultul tânăr păstrează încă vigoarea tinereții și de aceea este deschis și dispus la activități și relații diverse. Cercul de prieteni este deja delimitat și stabilizat, fără a fi închis la noi relații. Cu prietenii petrece o parte a timpului liber, atât cât este, având în vedere marea implicare profesională. Sărbătorește împreună cu ei marile evenimente familiale, le împărtășește realizările și necazurile, așteaptă ajutorul lor și îl oferă pe al său. Îi simte parteneri la propria viață. Simte că în cercul lor își poate afirma ceva din ființa sa. Atunci când se află departe de țară, dorul de ei poate fi foarte intens și-l face să-și amintească mereu de petrecerile cu ei, de glumele și farsele făcute împreună, de respectarea tradițiilor de acasă, de faptul că discutau despre noutățile din profesie, știință, sport, cultură, că petreceau concediile agreabil, făceau excursii și vizite etc.

Unii adulți tineri se pot integra în organizații politice, iar cei care au făcut-o deja în stadiul anterior se pot bucura de o anumită recunoaștere din partea altora, pot face angajamente mai ferme, pot avea poziții de lider mai avansate.

Un psiholog american de prestigiu, Santrock (2002), sublinia că integrarea socială și existența grupului de prieteni au efecte benefice, adică: reduc afecțiunile fizice și depresia și sunt factori de securizare în fața unor evenimente grave de viață (*apud* Bonchiș, Secui, 2004, p. 481-482).

Pentru adultul mijlociu, grupul de prieteni este și mai stabilizat, fiind terenul unor relații agreabile, al stării de bine, de relaxare, de bucurii. Acomodarea la viața de grup este deplină și reciprocă; calmul, bucuria, veselia, buna dispoziție caracterizează fiecare întâlnire. Dar există și riscul rutinării acestor relații și a acțiunilor desfășurate împreună. De aceea, fiecare participant ar trebui să-și propună să facă ceva interesant, important, atractiv pentru ceilalți.

Dacă sunt integrați în organizații politice, sociale sau profesionale, se pot bucura de un mai mare prestigiu și pot fi aleși în organe de conducere.

În substadiul adultului tardiv, grupurile de prieteni devin un important factor securizant în lupta cu dificultățile vieții. Dacă se întâmplă ca la locul de muncă al unuia să se producă restructurări și să devină șomer, un altul care poate deja avea o funcție de conducere în organizația în care lucrează l-ar putea ajuta să se reîncadreze. Dacă apar stări grave de boală sau pierderea partenerului de viață, prietenii pot prompt să manifeste grijă și disponibilitatea de a acorda ajutor. De asemenea, împreună cu grupul se pot realiza trebuințe culturale, călătorii etc.

Integrarea în organizații sociale și politice poate continua, iar locul în ierarhia de conducere se poate păstra sau chiar

crește. Totul depinde de starea de sănătate și de depășirea momentului pensionării.

Ne-am referit la cele mai importante implicări ale adulților în principalele arii ale vieții încercând să descifrăm manifestările specifice ale acestora, care-i definesc drept „generație de bază". Despre ei, G.W. Allport nota: „în genere, viața începe în copilărie cu o dependență totală, progresează în cursul tinereții spre o independență relativă și ajunge în perioada adultă la responsabilitate socială" (Allport, 1981 p. 202). La fel, E. Erikson consideră că adultul care parcurge o evoluție normală, fără evenimente grave care să-i producă stagnare și boală, ajunge să se manifeste ca o persoană creativă și productivă ce se angajează în ghidarea generațiilor următoare. Autorul a numit aceasta generativitate, care este trăsătura dominantă a personalității adulte. Ea se manifestă ca: dorință de a avea urmași și de a-i îngriji, a-i crește, a le transmite propria experiență și valorile culturale fundamentale. Adulții înșiși se cred împliniți dacă se manifestă în acest fel și consideră că nu au trăit degeaba, că și-au realizat menirea pe pământ.

Toate subidentitățile se află însă în strânsă legătură cu *sistemul proiectiv al personalității*. Adultul își păstrează elanul, realizează un adevărat echilibru între trecutul, prezentul și viitorul vieții sale, își elaborează proiecte mai ales în primele două substadii, care se dovedesc a fi mai eficiente din următoarele motive: se cunosc mai bine, au experiențe și multe strategii de ieșire din diverse situații, știu mai multe despre realitățile economice, politice, sociale.

Și totuși, proiectele pe care și le fac adulții sunt deosebite de ale tinerilor prin: a) anumite stereotipizări, influențe ale rutinei și ale stilului stabilizat și deci mult mai *legate de trecut*; b) *adulții sunt mai prudenți* întrucât conștientizează că alegerile lor sunt mai limitate, au deja experiența succeselor, cât și a eșecurilor, au realizat ceva și nu vor să mai riște.

În ceea ce privește *manifestarea aptitudinilor și creativității*, dacă luăm în considerare vârstele realizării operelor semnificative ale personalităților marcante din toate domeniile, se poate spune că acestea *se manifestă deplin* în cursul acestui stadiu. Ceea ce ar explica astfel de rezultate ar fi: maturizarea capacităților cognitive, acumularea semnificativă a experienței profesionale, motivația puternică de autorealizare, capitalizarea unor succese anterioare, maturizarea de ansamblu a personalității.

În legătură cu acest ultim aspect și mai ales cu ceea ce este personalitatea matură s-au făcut numeroase analize și confruntări (vezi Allport, 1981, pp. 278-295). Așa cum am mai precizat, fără a fi o legătură directă între maturizarea personalității și parcurgerea stadiului adult, în cursul acestuia totuși se pot dobândi caracteristicile definitorii ale ființei mature. Fără a intra în detalii, este necesar să reținem că cele mai importante aspecte ale personalității mature sunt:

1. Stăpânirea de sine.
2. Echilibrul afectiv.
3. Independența în decizii și acțiune.
4. Autonomia.
5. Prudența.
6. Obiectivitatea în perceperea de sine și a altora.
7. Expansiunea moderată și fundamentată cu privire la proiectarea viitorului.
8. Înfruntarea matură a marilor încercări ale vieții.

Dacă acestea sunt planurile generale de evoluție a vieții psihice între 35 și 65 de ani și aspectele specifice, distinctive ale adultului, ele se manifestă însă la nivel individual în mod nuanțat, cu ritmuri variate, cu atingerea în grad diferit a particularităților descoperite în cercetări. Aspectele diferențiale

ale dezvoltării psihice a adultului pot fi găsite în cărți special destinate acestei vârste (Lowe, 1978; Bece, 2000) sau constituie capitole largi în lucrări destinate tuturor vârstelor (Lerner, Hultsh, 1983; Vander Zanden, Papalia, Olds, 1987).

3. Bătrânețea

3.1. Stadiile ciclului al treilea al vieții

Peste 65 de ani începe ultimul ciclu al vieții, nedorit, dar de care nimeni nu scapă. Instalarea bătrâneții este un fenomen natural, rezultând din legitățile vieții, și în fața căruia știința a încercat să găsească nu căi de înlăturare, ci de întârziere, de amânare.

Preocupările referitoare la bătrânețe sunt vechi, dar cercetarea propriu-zisă, desfășurată sistematic și în profunzime, a început după 1945. În 1950, Congresul Internațional de Psihologie de la Liège a ridicat mai insistent problemele bătrâneții. Cercetările au început să se înmulțească și să apară instituțiile orientate spre investigație științifică, dar și tratament. Interesul pentru toate schimbările care se petrec în ultima parte a vieții a fost susținut și de creșterea longevității din acest secol. Mai ales în țările civilizate, durata medie a vieții este de 70 de ani la bărbați și 75 de ani la femei, existând multe persoane care trăiesc până spre 85-90 de ani. Dar procesul de îmbătrânire presupune o interacțiune și o interinfluență deosebită între schimbările biologice și cele psihice și se constată că ritmul și profunzimea celor din urmă au mare importanță în instalarea celei de-a treia vârste. Din acest punct de vedere, ciclul bătrâneții nu este omogen. Pot fi identificate câteva stadii, între care sunt diferențe semnificative. De aceea, psihologii

americani disting doar două, adică: „young old", între 65 și 75 de ani, și „old – old", după 75 de ani.

În literatura românească de specialitate se face de asemenea o distincție: între 65 și 70 de ani este considerat stadiul de trecere; intervalul 70-80 de ani e prima bătrânețe, 80-90 a doua bătrânețe și peste 90 de ani, marea bătrânețe (Șchiopu, Verza, 1995, p. 339).

De altfel, se constată că 75% dintre cei trecuți de 60 de ani nici nu recunosc faptul că se apropie de bătrânețe. În fapt, *stadiul de trecere*, adică de la 65 la 70 de ani, se caracterizează prin pensionare, care a intervenit în finalul stadiului adult și a anulat identitatea profesională recunoscută, însă cele mai multe persoane care parcurg acest interval de viață au încă rezerve fizice și intelectuale, experiență profesională și aptitudini pentru domeniile în care au lucrat ani în șir. G.W. Allport (1981, p. 309) spune că societatea pierde foarte mult că nu utilizează disponibilitățile vârstnicilor. Dacă bătrânii mai au condiții, profită de toate aceste disponibilități, adică îndeplinesc chiar și temporar activități de muncă. Cei mai mulți însă își investesc forțele fizice și psihice în activități casnice, culturale sau educaționale familiale, adică își cresc nepoții, ajută familiile tinere. Ei își reorganizează programul de viață în raport cu noile lor preocupări și reușesc să rămână activi și folositori. Relațiile lor sociale se mai restrâng și unii pot trece, mai ales bărbații, printr-o criză de prestigiu și de scădere a interesului pentru viață. Poate apărea chiar o fragilitate biologică tipică, ce explică îmbolnăviri mai frecvente și vindecări mai lente. Dar, în ansamblu, este un stadiu care nu pune încă prea mari probleme.

Stadiul *primei bătrâneți*, cuprins între 70 și 80 de ani, se caracterizează prin scăderea sensibilă a capacităților fizice și psihice, care determină respectivele persoane să-și reducă

angajările în activitate și în relații, să acorde atenție crescută păstrării sănătății, să-și recunoască limitele datorate bătrâneții. Dacă nu intervin probleme grave de sănătate, viața se trăiește relativ restrâns, dar senin.

A *doua bătrânețe*, cea între 80 și 90 de ani, implică scăderi accentuate ale capacităților fizice și a multora dintre cele psihice. Starea de sănătate este din ce în ce mai amenințată, cuplul conjugal poate că nu mai există din cauza dispariției partenerului, modificările în plan afectiv sunt intense, apare dependența de altul pentru rezolvarea problemelor curente de viață.

Povara bătrâneții este suportată cu dificultate de cel în cauză, dar și de restul familiei. Sfârșitul acestui stadiu și ceea ce se numește vârsta marii bătrâneți necesită o supraveghere aproape permanentă din partea celor din jur.

3.2. Regresiile în plan biologic la bătrânețe

Pe măsură ce se înaintează în vârstă se produc o serie de schimbări chiar în regimul zilnic de viață. Acestea se accentuează de la un stadiu la altul, și anume:

- scade durata generală a somnului, cu deosebire a celui paradoxal, care favoriza stocarea de informații și, în genere, învățarea. Chiar și la 50 de ani, dintre cele 7 ore de somn din timpul nopții, numai o oră este de somn paradoxal. Apar frecvent insomnii. Pe parcursul zilei se simte din când în când o anumită stare de oboseală care-i face pe bătrâni să aibă nevoie de repaus;
- se modifică regimul alimentar, în sensul că se evită mâncărurile mai grele și se preferă mai mult fructele și legumele. Pot scădea secreția salivară și apetitul alimentar.

- se înregistrează momente de proastă dispoziție și pot interveni îmbolnăviri mai frecvente. Se constată că, după 65 de ani, 50% dintre bătrâni se internează în spital pentru o durată de două ori și jumătate mai lungă în comparație cu stadiile anterioare.

Dar pe parcursul ei, bătrânețea presupune și multe alte modificări organice. „Nu toate organele par să îmbătrânească în același ritm. La unii, îmbătrânirea se va exprima printr-o degradare prematură a sistemului cardiovascular, la alții printr-o îmbătrânire cerebrală prematură sau prin declinul funcțional al altor organe" (Fontaine, 2000, p. 25).

La nivelul *sistemului osos* se poate accentua pierderea de țesut, și astfel eventualele fracturi devin foarte periculoase. Mobilitatea articulațiilor scade pe măsură ce se înaintează în vârstă, iar mișcările devin mai dificile. Reumatismul, discopatiile, sciatica pot fi frecvente. Deteriorarea danturii este din ce în ce mai accentuată și produce evidente modificări de fizionomie, ca și dificultăți de hrănire și vorbire.

Țesutul muscular își modifică structura proteică și funcționabilitatea. Tonusul muscular, care începuse să slăbească încă din stadiul adultului, se diminuează din ce în ce mai mult. Mișcările mâinilor devin lente și nesigure, mersul dobândește caracteristici specifice. Scade chiar și funcționalitatea musculaturii implicate în activitatea sistemului digestiv și a celui respirator.

La nivelul *aparatului circulator* se înregistrează un proces de îngroșare a pereților vaselor sangvine și de micșorare a lumenului, ceea ce accentuează pericolul de infarct. Activitatea inimii este de asemenea modificată, iar cardiopatiile devin frecvente la aceste vârste.

Aparatul respirator funcționează mai slab, respirația este mai superficială, oxigenarea întregului organism este diminuată și

apar des îmbolnăviri care se pot agrava repede (bronşite, emfizem pulmonar).

Modificări nedorite apar şi la nivelul *aparatului digestiv*, constând în scăderea secreţiilor unor glande (salivare, gastrice, pancreatice şi mai puţin ale ficatului), modificarea digestiei ca atare, a capacităţii de absorbţie la nivelul intestinului subţire etc.

În *sistemul neuroendocrin* există o tendinţă generală de depăşire a limitelor de siguranţă în funcţionarea diverselor glande. Astfel, se diminuează activitatea tiroidei, dar poate creşte prea mult cea a suprarenalelor, generând fenomene precum tensiunea arterială crescută şi sclerozarea vaselor.

Modificări importante se produc şi la nivelul *sistemului nervos* central. Creşte numărul neuronilor care ies din funcţie, iar greutatea creierului scade până la 1.250 g la bărbaţi şi 1.125 g la femei. Scizurile şi circumvoluţiunile se aplatizează, mobilitatea proceselor de excitaţie şi inhibiţie scade şi creşte latenţa în emiterea de răspunsuri la excitanţi complecşi.

Se produce o încetinire chiar şi în activitatea sistemului simpatic şi parasimpatic.

Dar ritmurile şi amploarea acestor modificări pot să fie diferite de la persoană la persoană, în funcţie, pe de o parte, de zestrea ereditară a fiecăruia şi, pe de altă parte, de felul în care a fost trăită viaţa până la intrarea în acest ciclu şi apoi de regimul de viaţă urmat. De aceea se spune că trebuie să te pregăteşti să îmbătrâneşti frumos.

Se vorbeşte astfel despre o bătrâneţe reuşită asigurată de aceşti factori. Pentru definirea ei, criteriile cele mai evocate ale cercetării sunt „longevitatea, sănătatea biologică, sănătatea mentală, eficacitatea intelectuală, competenţa socială, productivitatea, controlul personal sau păstrarea autonomiei şi starea de bine subiectivă" (Fontaine, 2008, p. 24).

În strânsă legătură cu schimbările funcţionale interne sunt şi modificările externe ale organismului. Acestea constau în schimbarea siluetei, adică se produce o gârbovire progresivă. Mersul îşi schimbă ritmul şi siguranţa. Fizionomia se modifică foarte mult: trăsăturile se accentuează, ridurile sunt numeroase, dantura care se pierde modifică raporturile între părţile feţei, părul este total albit, ochii au o expresie obosită. Pielea poartă, de asemenea, semnele îmbătrânirii: este mai subţire şi palidă, uscată, ridată, cu o pigmentare brună caracteristică.

Toate acestea contribuie la schimbarea imaginii de sine şi a atitudinilor faţă de sine, dar sunt dependente şi de alte particularităţi ale persoanei. Mai mult chiar, îmbătrânirea nu se produce la toţi la fel; ea este, în fapt, foarte individualizată şi personalizată (Fontaine, 2008, p. 172).

3.3. Modificările specifice bătrâneţii în planul sensibilităţii şi psihomotricităţii

Intrarea în ciclul terminal al vieţii aduce modificări accentuate în primul rând ale acelor capacităţi psihice care s-au manifestat la începutul vieţii. Se constată astfel o scădere mai întâi lentă a funcţiilor senzoriale şi motrice de la 65 la 70 de ani, dar care se intensifică între 70 şi 75 de ani, iar mai departe se stabilizează, dar la niveluri reduse.

Astfel, în ceea ce priveşte *văzul*, se accentuează scăderea acomodării cristalinului (care are o reechilibrare la 70 de ani) şi deci scade vederea în adâncime privind claritatea imaginilor. Câmpul vizual se reduce şi se modifică şi activitatea retinei, astfel că diferenţierea culorilor este mai slabă (Şchiopu, Verza, 1995, p. 350).

Bătrânii au nevoie de mai multă lumină în mediul lor ambiant așa că, față de vârsta de 25 de ani, la 60 de ani, aceasta se dublează, iar la 75 de ani crește și mai mult. Pot apărea boli ale aparatului vizual, așa cum sunt cataracta sau glaucomul. Ele trebuie prevenite, tratate din timp pentru a nu face bătrânețea și mai grea.

Auzul suferă modificări mai lente între 65 și 75 de ani, dar apoi scăderea sensibilității este mai accentuată atât pentru sunetele verbale și muzicale, cât și pentru cele naturale. Se pot produce desincronizări între funcționalitatea receptorului și cea a sistemului nervos central și poate apărea, în ceea ce privește comunicarea verbală, un fel de surditate psihică, adică bătrânul poate auzi, dar nu poate înțelege cele ce i se transmit (Șchiopu, Verza, 1995, p. 350). Există o reactivitate specifică a bătrânilor la zgomotele de orice fel.

Modificările la nivelul auzului și văzului sunt mai semnificative pentru că ele influențează activitățile și relațiile bătrânului.

Scăderile care se referă la sensibilitatea cutanată (termice, de atingere, presiune) se resimt mai puțin în comportamentele bătrânilor. Termoreglarea este deficitară și de aceea bătrânii caută compensări, cum ar fi încălzirea mai bună a locuinței, îmbrăcarea unor haine mai călduroase.

În privința sensibilității la durere, rezultatele cercetărilor sunt contradictorii, „astfel încât e greu să se afirme cu toată certitudinea că pragurile de percepere a durerii scad odată cu înaintarea în vârstă" (Fontaine, 2008, p. 74).

În ceea ce privește *psihomotricitatea*, se constată o scădere progresivă a calităților motrice cum sunt: precizia, suplețea, viteza, forța, gradul de coordonare. Dar se conservă încă bine, până la o vârstă înaintată, deprinderile motorii implicate în autoservire. Numai că toate mișcările bătrânului, și mersul, și manipularea obiectelor, poartă amprenta înaintării în vârstă.

La începutul acestui ciclu, o mare parte a bătrânilor reușesc să-și păstreze capacitățile psihocomportamentale și să continue să fie, de exemplu, conducători auto buni, compensând prin alte capacități psihice și, mai ales, printr-o mare prudență unele dintre scăderile la care ne-am referit.

În ceea ce privește sensibilitatea și psihomotricitatea, trebuie să observăm că, dacă acestea au fost antrenate în profesii în etapele anterioare ale vieții, acum tind să scadă mai lent.

3.4. Conservările și regresiile capacităților cognitive complexe

În activitățile curente ale bătrânilor sunt implicate mai ales capacitățile de gândire și memorie și cele de comunicare verbală. Gradul de conservare al acestora este în mare măsură determinat și de zestrea genetică, dar și de tot ceea ce a reprezentat viața anterioară a unui om, adică toate tipurile de evenimente trăite, calitatea vieții profesionale și satisfacțiile ei, sistemul de relații familiale, responsabilitățile și implicațiile în acest plan etc. De aceea, față de tabloul general la care ne vom referi sunt foarte multe variații individuale.

În ceea ce privește *memorarea*, aceasta se poate modifica în funcție de cele două mari sisteme, memoria de scurtă durată și cea de lungă durată.

Am văzut că, deja de la stadiul adult, memoria de scurtă durată se diminuează discret, iar acest proces se accentuează la bătrânețe. Memoria de foarte scurtă durată, numită și operațională, se conservă mai mult și asigură o coerență bună a activităților celor în vârstă (Lerner, Hultsch, 1983, p. 457).

Memoria de scurtă durată are scăderi uşoare în stadiul de trecere, ceva mai accentuate în prima bătrâneţe şi evident mai accentuate în cea de-a doua bătrâneţe

În schimb, memoria de lungă durată poate conserva multă vreme o parte din ceea ce s-a acumulat în anii anteriori. Integrările şi organizările acestor date stocate le permit să reziste mai mult. Actualizările acestora se fac însă cu unele confuzii dacă este vorba de cunoştinţele acumulate în diverse domenii sau de ceea ce se numeşte memorie profesională (Bee, 2000, p. 141). Dar dacă se referă la evenimentele vieţii personale, la acea memorie episodică despre care se vorbeşte în ultimul timp (Zlate, 1999, p. 439), la bătrâneţe se constată un fenomen foarte interesant care a fost cercetat încă de Th. Ribot, şi anume cel de reminiscenţă. El constă în faptul că bătrânii au mari dificultăţi în a-şi reaminti ceva ce au stocat recent în memoria de lungă durată, dar îşi pot aminti cu detalii numeroasele evenimente trăite în copilărie, adolescenţă, tinereţe şi de obicei se exprimă cam aşa: „Parcă a fost ieri", fiind ei înşişi surprinşi de această posibilitate de reamintire.

În general, recunoaşterile sunt mai bune decât reproducerile (Lerner, Hultsch, 1983, p. 460).

Dacă este vorba de a memora ceva ce va fi păstrat pentru mai multă vreme, în aceşti ani ai bătrâneţii se constată, pe măsură ce se înaintează în vârstă, o scădere a *vitezei de întipărire*, a *timpului de păstrare*, a *vitezei de reactualizare*. Procesele de elaborare şi organizare a materialului sunt mai scăzute (Lerner, Hultsch, 1983, p. 458).

După vârsta de 80 de ani, hipomnezia se accentuează, iar amnezia poate cuprinde câmpuri mai mici sau mai largi ale experienţei trecute. Mulţi bătrâni înregistrează toate acestea ca pe ceva firesc, în timp ce alţii sunt neliniştiţi, necăjiţi, nefericiţi când se compară cu ceea ce au demonstrat în tinereţe.

Despre conservare, dar şi despre scăderi vorbim şi când avem în vedere ***gândirea*** şi ***inteligenţa*** la bătrâni.

Deşi după 60 de ani inteligenţa tinde să scadă uşor, dar progresiv, ea se manifestă activ încă multă vreme. Se constată mai ales în stadiul de trecere conservarea unor capacităţi intelectuale precum cele de comprehensiune, de decodificare semantică, de înţelegere, dar scad cele de operare cu relaţii spaţio-temporale şi de calcul mental. Operativitatea generală a gândirii se conservă foarte bine până dincolo de 75 de ani (Şchiopu, Verza, 1995, p. 353). La fel, capacitatea de a raţiona, deşi este mai lentă, se păstrează, la unele persoane, până la adânci bătrâneţi.

Apar de asemenea limitări ale capacităţilor de demonstrare şi argumentare. Fluenţa ideilor scade şi sunt momente de „vid intelectual", la vârstele înaintate, pe care respectivele persoane le simt şi de aceea nu mai doresc să se angajeze în dispute, îşi reduc participarea, manifestă un fel de timiditate caracteristică şi au îndoieli în ceea ce priveşte valabilitatea deplină a afirmaţiilor pe care le fac.

Înaintarea în vârstă aduce şi o anume inflexibilitate a opiniilor şi stilului de gândire care iese în evidenţă mai ales în confruntarea cu tinerii. Bătrânii sunt rezistenţi la sugestii şi tind să păstreze un mod de a gândi şi acţiona care s-a consolidat puternic de-a lungul anilor. Inteligenţa fluidă scade pe măsura înaintării în vârstă (Lerner, Hultsch, 1983, p. 481).

Cercetările conduse de profesoara Ursula Şchiopu au pus în evidenţă şi alte câteva aspecte, şi anume faptul că se accentuează gradul de subiectivitate în judecarea unor aspecte şi se tinde totodată să se opereze relativ rigid, asemănător într-un fel adolescenţilor, cu valorile morale (Şchiopu, Verza, 1995, p. 353).

Sunt însă și persoane care își păstrează până către 90 de ani puterea de judecată și își valorifică din plin întreaga experiență, motivul pentru care se consideră că bătrânețea este perioada înțelepciunii.

Parcurgerea stadiilor bătrâneții duce și la *modificarea capacităților verbale*, mai ales în ceea ce privește verbo-motricitatea. Dacă la începutul ciclului exprimarea nu se deosebește prea mult de cea pe care a avut-o persoana când a parcurs stadiul adult, acum, mai ales în a doua bătrânețe, se constată o vorbire mai lentă, o pronunție mai anevoioasă, iar în condiții de oboseală sau de convalescență apare chiar bâlbâiala sau repetarea unor cuvinte, fluența scăzând foarte mult. Rezultatele la testele verbale arată că schimbările determinate de îmbătrânire sunt diferențiate în funcție de tipul de sarcini, așa că unele aspecte scad mai repede, chiar începând cu vârsta de 45 de ani, dar altele pot să rămână stabile până către 80 de ani (Fontaine, 2008, p. 94).

Exprimarea scrisă poate prezenta modificări mai severe la vârstele înaintate. Adică se constată un scris relativ sacadat, tremurat, nesigur, colțuros, ca expresie a scăderii capacităților de reglare fină a oricăror manifestări motrice.

Conținutul celor scrise depinde de conservarea capacităților de gândire, așa că acele persoane care au o activitate intelectuală cu înalte solicitări pot să fie chiar și la 80 de ani încă autori de studii, cărți, invenții etc.

3.5. Modificările motivației și afectivității la bătrânețe

Toate schimbările la care ne-am referit mai înainte produc dificultăți mai mari sau mai mici în adaptarea la ambianță, iar acestea se reflectă imediat în plan afectiv și motivațional.

De aceea, îmbătrânirea progresivă se resimte acut la acest nivel și există riscul să se depășească ușor granița normalității.

Apare, prin urmare, o reactivitate afectivă crescută la toate tipurile de schimbări din ambianță și mai ales o tendință spre negativizarea lor, cu cât se înaintează către finalul primei bătrâneți sau se intră în cea de-a doua.

Tot cam în aceeași perioadă, manifestarea emoțiilor are forme mai primitive, în sensul depășirii rapide a intensității normale, a accentuării labilității, a amplificării peste limită a unor conduite emoționale expresive etc.

Dar, după vârsta de 70 de ani, pot apărea și momente de contemplare liniștită a ceea ce se petrece în jur (Șchiopu, Verza, 1995, p. 354), cu compararea frecventă a celor prezente cu cele ale tinereții proprii și cu înclinația de a le aprecia pe cele ce au aparținut vieții personale. H. Wallon relevă această întoarcere frecventă către trecutul propriu și tendința de a se fabula ușor cu privire la ceea ce s-a reușit, de ce onoruri s-a bucurat etc. (*apud* Șchiopu, Verza, 1995, p. 354). Toate acestea se desfășoară pe fondul amorului propriu domolit prin ieșirea din câmpul profesional și al încetării de mult a funcțiilor sexuale, care au alimentat trăirile afective puternice de la tinerețe.

Dar, dacă starea de sănătate a bătrânului este relativ bună și poate să fie alături de celelalte generații când se sărbătoresc diferite evenimente familiale, bătrânul poate trăi sentimentul împlinirii vieții sale prin ceilalți. Sentimentele parentale se îmbogățesc cu dragostea pentru nepoți. Există o dorință deosebit de puternică a bătrânilor pentru a ajunge să-și vadă și să-și crească nepoții.

Câteodată, ei sunt mai puternic legați de aceștia decât au fost față de propriii copii și pentru faptul că sensul vieții lor

este de acum legat de creșterea lor, pentru că nu mai sunt dominați de grijile profesiei și se dedică mai mult lor, pentru că își amintesc prin ei de tinerețe și de copilăria copiilor lor etc. Se vorbește astfel despre o perioadă postparentală (Bee, 2000, p. 175) și despre rolurile de bunici.

Bucuriile bătrâneții, mai numeroase în stadiul de trecere și în prima parte a primei bătrâneți, sunt legate de sănătatea și bunăstarea proprie, a copiilor și nepoților.

Nefericirea apare când se deteriorează sănătatea, când apar lipsuri materiale mari, când copiii sunt nevoiți să plece departe și să-i lase singuri etc. Dacă se întâmplă ca partenerul de viață sau prietenii foarte apropiați să moară, atunci se accentuează stările afective negative. Neliniștea, frustrarea, anxietatea sunt dese și durabile și, dacă nu sunt speranțe de soluționare a problemelor care apar, duc la instalarea depresiei.

Aceasta este cea mai importantă tulburare afectivă a vârstei a treia (Salade, 1992).

Ea determină atât un dezechilibru în plan intern, organic, cât și o multitudine de dezadaptări de toate felurile. Bătrânii sunt astfel inhibați, pesimiști, neliniștiți, negativiști față de ceea ce li se propune și pierd ușor sensul propriei vieți, putând avea tendințe de suicid. Dar, dacă au un puternic sentiment religios, au un aliat intern care-i ajută să suporte mai ușor neplăcerile bătrâneții (Allport, 1981, p. 303).

La toate acestea se pot adăuga idei de inutilitate, de nebăgare în seamă de către ceilalți, de marginalizare, la unii, chiar de persecuție, care-i fac să fie mai ușor iritabili, nemulțumiți, arțăgoși, fiind greu să li se intre în voie.

În funcție de trecutul lor, unii bătrâni pot ajunge la un fel de hipertrofiere a sinelui, ceea ce îi face să-și exagereze drepturile, să diminueze importanța a ceea ce fac și sunt

ceilalți, să devină aroganți și disprețuitori și astfel să fie greu de îngrijit și de ajutat.

Dar toate aceste schimbări în plan afectiv și emoțional au forme variate de manifestare, în funcție de felul în care s-au desfășurat stadiile anterioare (Rădulescu, 1994, p. 140).

3.6. Schimbările caracteristice în manifestarea personalității la bătrânețe

Înaintarea în vârstă este cu amărăciune conștientizată de fiecare și este reflectată și în realizarea funcțiilor proiective ale personalității. Despre bătrânețe se spune că trecutul este lung, dar viitorul scurt. Aceasta face să se petreacă o *simplificare a planurilor de viață*, care, dintr-un anumit punct de vedere, este chiar un semn de înțelepciune (Mărgineanu, 1973, p. 294). Dorindu-și ceva ce poate fi atins într-un timp relativ apropiat, se vor manifesta aspirații potrivite cu condițiile din prezent și se vor evita încordările inutile și dezamăgirile, se va parcurge cu mai mult calm drumul realizării acelor proiecte.

Este însă semnificativ că, pentru destul de mult timp, se *conservă la bătrânețe încrederea în sine*, cu precădere până când se instalează bolile grave și atât timp cât persoana își poate rezolva singură problemele de fiecare zi.

Ieșirea din câmpul profesional și organizarea vieții în jurul problemelor casnice generează o *descreștere a sentimentului de responsabilitate socială* personală, ceea ce-i face să se relaxeze și să se bucure de o anume libertate. De aceea, mulți bătrâni din stadiul de trecerea sau cei către 75 de ani, care au posibilități materiale, manifestă interes pentru excursii, vizionări de spectacole și expoziții etc. (Șchiopu, Verza, 1995, p. 354). Dar, odată cu înaintarea în vârstă și scăderea forțelor fizice și

psihice, se simt mai puţin angajaţi în rezolvarea problemelor altora şi rămân astfel relativ liniştiţi.

Vagopsihotonia este o caracteristică generală a tuturor tipurilor de răspunsuri pe care le dă persoana în vârstă la stimulările ambianţei. Cei din jur trebuie să aibă deci răbdare cu bătrânii în tot ceea ce întreprind aceştia. În acelaşi timp se poate trăi şi o stare de oboseală şi chiar de epuizare care nu se explică prin perioade anterioare de activitate intensă, ci prin slăbirea generală a capacităţilor psihice.

Dificultăţile de comunicare şi de interacţiune eficientă cu cei tineri, impresia de neputinţă şi de a nu mai putea ţine pasul îi fac pe bătrâni *să se poarte din ce în ce mai mult ca nişte persoane puternic introvertite*. Această caracteristică îi face pe cei mai tineri din jurul bătrânilor să-i viziteze mai puţin şi să nu pară a fi încântaţi de compania bătrânilor.

Teama de boală şi de moarte tinde să fie foarte accentuată şi să le blocheze manifestările mai active, care, în fapt, ar fi în folosul lor.

Dar bătrâneţea înaintată poate duce şi la deteriorări grave ale personalităţii prin apariţia demenţei senile, a pierderii identităţii personale, a alcoolismului, vagabondajului etc.

Între deteriorările fizice şi cele psihice pot să nu fie sincronizări. Pot slăbi cele fizice, dar capacităţile psihice să se conserve încă bine şi în acest caz îngrijirea este relativ uşoară. Sau se pot păstra capacităţile fizice, dar să se deterioreze cele psihice şi în acest caz apare necesitatea supravegherii, ce trebuie să fie aproape permanentă. În fine, cele mai grele situaţii se înregistrează atunci când deteriorările cuprind atât planul fizic, cât şi cel psihic.

Pentru toate cele subliniate mai sus, bătrâneţea este atât o problemă individuală, cât şi socială. Ţările bogate au reuşit să dezvolte servicii numeroase care îi sprijină adecvat pe cei ce

se află către capătul vieţii. Cercetările de psihologia bătrâneţii sunt orientate cu precădere către uşurarea trăirii finalului vieţii. Multe dintre acestea susţin şi fundamentează asistenţa socială a bătrâneţii, alături de contribuţia altor specialişti (vezi Bonchiş, 2000, pp. 278-281; Rădulescu, 1994).